Nº 6

ISSN 2718-8310



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

Ciencias sociales, Artes y Humanidades

Argentina... Brasil... Latinoámerica toda...

"LENGUAJES ARTÍSTICOS, LA CULTURA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN"











Revista Diversidad de las Culturas – N° 6 (2024/1)

ISSN: 2718-8310

Dirección postal: 4600

Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andinas (CICNA)

FHyCS/UNJu - Otero 262 - 4600 San Salvador de Jujuy - Argentina

Correo electrónico: diversidadcultural@unju.edu.ar

Imagen de tapa (selección parcial de la imagen total)
Colectivo de artistas y profesores de la maestría de educación artística Universidad Nacional de Colombia
Título: MINGA MURALISTA MAEDAR

Diseño de tapa e interior
Perla Aylén Abigail Surriable
Jorge Alberto Kulemeyer

Diseño de logo: Ariadna Bello

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ÍNDICE

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

IMAGINARIOS SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ESTÉTICA ESCOLAR EN CINCO TESIS NORMALISTAS (MEDELLÍN, 1938 – 1942)[1]

IMAGINARIES ON ART EDUCATION AND SCHOOL AESTHETICS IN FIVE TEACHER TRAINING THESES (MEDELLÍN, 1938 - 1942)

IMAGINÁRIOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA ESCOLAR EM CINCO TESES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (MEDELLÍN, 1938 - 1942)

Silvana Andrea Mejía Echeverri
Universidad de Antioquia
Silvana.mejia@udea.edu.co

Resumen

En Colombia, con la República Liberal (1930 – 1946), se pasó de una "Hegemonía conservadora" (que duró más de 40 años), a un intento de reformas estructurales, entre las que se contó la modificación del Concordato de 1887, mediante el que se había entregado por completo el sistema educativo a la Iglesia católica. Cuestiones como la coeducación, la laicidad, la obligatoriedad, los planes de estudio, la idoneidad de los maestros y su formación, los contenidos mínimos, los libros de texto y la propiedad sobre los edificios, fueron objeto de disputa, vigilancia y control entre el Estado y la Iglesia católica, que apoyaba la acción educativa en sus dogmas. La educación secundaria, por entonces, era totalmente privada, así que la mayoría de las disputas se desarrollaron en relación con la educación superior y primaria. Poniendo el interés en la historia de la educación artística escolar en las escuelas primarias, se han abordado las siguientes preguntas: El paso del dominio sobre el sistema educativo de conservadores a liberales, ¿De qué manera se abordaron algunos de los aspectos relacionados con la educación artística para las escuelas primarias? ¿Cuáles discontinuidades en las finalidades formativas se expresan y entran en disputa en la educación artística escolar durante la Hegemonía Conservadora y la República Liberal? Lo anterior será indagado tomando como fuente primaria cinco tesis de la Normal Nacional de Institutores de Antioquia, entre 1938 y 1942

Palabras clave: República liberal, Educación primaria, Educación artística

[1] Este texto es un avance de la investigación de doctorado, sobre la historia de la educación artística escolar, durante la primera mitad del siglo XX, en Colombia

Abstract

In Colombia, with the República Liberal (1930 - 1946), the country went from a “conservative hegemony” (that lasted more than 40 years) to an attempt at structural reforms, among which was the need to modify the Concordat of 1887, a contract that completely handed the educational system to the Catholic Church. Issues such as coeducation, laicism, compulsory education, curricula, the suitability of teachers and their training, minimum content, building property, and textbooks, were the object of dispute, vigilance, and control, between the Estate and the Catholic Church, which based their educational actions in its dogmas. At the time, Secondary education was completely private, so most of the disputes, developed in relation to higher and primary education. Focusing the interest on the latter, as well as in the history of art education in the school, the following questions have been addressed: In what way did the passage of the dominance over the educational system between liberals and conservatives transformed some of the aspects related to art education in primary schools? Which discontinuities in the formative purposes were expressed and in dispute in school art education during the Conservative Hegemony and the República Liberal? The above will be investigated, taking as primary source five theses of the Normal Nacional de Institutores de Antioquia, between 1938 and 1942.

Key words: Art education, elementary education, *República Liberal*

Resumo

Na Colômbia, com a República Liberal (1930 - 1946), assistiu-se à transição de uma "hegemonia conservadora" (que durou 44 anos e que se apoiou em poderosas alianças com a Igreja Católica), para uma tentativa de reformas estruturais, entre as quais a necessidade de modificar a Concordata de 1887, contrato pelo qual o sistema educativo tinha sido totalmente entregue à Igreja Católica. Questões como a co-educação, o laicismo, a escolaridade obrigatória, os currículos, a idoneidade dos professores e a sua formação, os conteúdos mínimos, a infraestrutura física e os manuais escolares foram objecto de disputa, vigilância e controle, em relação às bases que, desde a Concordata, exigiam o dogma da fé católica como fundamento de toda a ação educativa neste sistema. O ensino secundário, na altura, era inteiramente privado, pelo que a maior parte das disputas (à excepção da infraestrutura física), se desenvolveu em relação ao ensino superior e primário. Centrando-nos neste último, bem como na história do ensino artístico escolar, foram abordadas as seguintes questões: Como a passagem do domínio sobre o sistema educacional entre liberais e conservadores transformou alguns dos aspectos relacionados à educação artística nas escolas primárias? Que descontinuidades nas finalidades formativas se expressam e entram em disputa na educação artística escolar durante a Hegemonia Conservadora e a República Liberal? O acima referido de será investigado tomando como fonte primária cinco teses do Normal Nacional de Institutores de Antioquia, entre 1938 e 1942.

Palavras-chave: República Liberal, escolas primárias, educação artística.

a. Planteamientos iniciales

En diversos trabajos históricos de la educación en Colombia (Helg, 2001; Sáenz et. al., 1997; Tirado, 2018) se ha narrado una escena: durante la República Liberal (1930-1946), el estudiante Tomás de Aquino, de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, planteó la enseñanza laica como "llave de la reforma educativa". El Arzobispo de Medellín lo acusó de blasfemo y exigió su expulsión, por lo que los estudiantes liberales, que eran mayoría, se declararon anticlericales y expusieron discursos sobre materialismo y lucha de clases. También sacaron y destruyeron el Cristo de la Capilla, ante lo que fueron expulsados varios estudiantes, se clausuraron cursos superiores y se señaló incumplimiento del Concordato. El rector de entonces, Miguel Roberto Téllez, se refugió en Bogotá. Téllez (conservador con ideas liberales) había viajado a estudiar los métodos activos en Europa, gracias a las gestiones del gobierno liberal que quería convertir el escolanovismo en perspectiva oficial de escuelas primarias y normales. Él, junto a Conrado González, fundaría el Instituto Jorge Robledo en Medellín (1949) para enseñanza secundaria de no católicos y menos "blancos". Por entonces, ya más de diez años después, se culpó a los métodos activos del fin de la autoridad del maestro y de la formación de la generación que produjo el Bogotazo.

Esta escena cargada de afectos, muestra algo de las luchas por el sistema educativo colombiano entre diversas fuerzas. La educación artística, por entonces, se expresaba en la escuela en forma de dibujo y canto y no se encontraba tan democratizada como lo conocemos hoy en día. Precisamente, la República Liberal se planteó como una de sus banderas la democratización de la cultura, para lo cual se apoyó en las migraciones, la popularización de la lectura, el cine, la radio, los orfeones, entre otras estrategias (Silva, R., 2002, 2007, 2013) que, miradas a la distancia han suscitado algunas críticas.

En general, entre 1930 y 1946 en Colombia se emprendieron varias y profundas reformas, sobre todo durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, llamado "Revolución en marcha". Este periodo se resalta por su interés en una modernización educativa y cultural, en contraste y adicionalmente a los intentos de modernización económica, desarrollados previamente en los gobiernos conservadores (1885 – 1930). Los liberales defendieron un sistema educativo laico, gratuito y obligatorio, junto a reformas agrarias, laborales, de las relaciones Estado – Iglesia y otras de tipo económico, político y social, que fueron invisibilizadas después del periodo llamado "La Violencia" gracias a varias estrategias articuladas desde entes como la Academia Colombiana de Historia (Rodríguez, 2017)[2]. En este escrito se abordará lo relacionado específicamente con la educación artística en las escuelas primarias, a través de las tesis de cinco normalistas.

Para comenzar, es interesante anota que en Colombia se ha mantenido el Concordato con la iglesia católica hasta hoy, mientras que en el resto de los países latinoamericanos estos contratos

---

[2] Otros ocultamientos deliberados que mostró la autora se refieren a la masacre de las bananeras y el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán

ISSN: 2718-8310

cesaron entre finales del siglo XIX y 1902, cuando se separó la iglesia del Estado en Ecuador (Salinas, 2013). Casi todos los concordatos fueron firmados durante gobiernos conservadores, cuya duración en Colombia, entre los siglos XIX y XX, puede explicar la fuerte alianza que sigue con vigencia en muchos aspectos. En el país, este contrato había abandonado la escuela primaria y se concentró en la formación de élites en secundarias privadas que eran, casi todas, propiedad de las comunidades religiosas masculinas y femeninas, que llegaron al país sobre todo entre 1880 y 1930.

En 1930, un triunfo del partido liberal permitió la revisión de las condiciones bajo las cuales se había entregado el sistema educativo colombiano a la iglesia católica a través de sus comunidades religiosas, intentando la separación de las funciones públicas y eclesiásticas. En ese marco, se dictaminó que la Escuela Nueva[3] sería la oficial de las primarias estatales y se intentó que fuese el Ministerio de Educación quien orientara y diera criterios pedagógicos, metodológicos y científicos, por lo que algunos hablan de una institucionalización de la pedagogía activa (Quiceno, 2004). La apropiación de ésta permitiría un rigor científico en la aplicación de métodos, contenidos impartidos y el conocimiento de la naturaleza infantil, de acuerdo a la vida social contemporánea, negociando ciertos mandatos religiosos como la división por sexos, aunque disminuyera el poder la iglesia (Herrera, 1999, Quiceno, 2004).

Por lo anterior, se elaboraron programas de acuerdo con los centros de interés de Decroly para la escuela primaria (1932)[4] que recomendaron aplicar a nivel nacional en 1935. También se usó la moral del trabajo de Dewey como función social de la educación y se abogó por aumentar la cantidad de escuelas, mejorar los locales, cualificar los maestros, realizar excursiones pedagógicas y regular la educación secundaria. Las políticas estatales buscaron centralizar y promover la escuela primaria, ordenando que empresarios y latifundistas crearan escuelas para obreros y campesinos que trabajaran para ellos. Esto porque el Estado se mostraba insuficiente para materializar las reformas educativas con el gasto público.

De igual modo se desarrolló un examen de idoneidad docente que permitió un escalafón y un acercamiento a la dignificación del trabajo de los maestros, aunque muchos se negaron a presentarlo. Esto, dentro del interés por encargar al sistema educativo de la integración nacional (hasta entonces misión encomendada a la iglesia) y los maestros como los responsables de preparar una sociedad más justa y feliz. En términos de la formación de maestros se exigió una tesis para optar al título de Institutor o maestro superior, como las halladas en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia y que retomaron para este trabajo. A propósito, Herrera cita una tesis de 1936 en donde se afirmaba que los “programas de ensayo”, diseñados para desarrollar la Escuela Nueva en primaria, no habían servido para nada en las poblaciones distantes y se

---

[3] El país había conocido experiencias de Escuela Nueva, previas a estas reformas, en los departamentos de Boyacá y Antioquia (Colegio de María), así como en Bogotá con el Gimnasio Moderno y la Normal Central de Institutores

[4] Colombia. Inspección nacional de educación. Programas de ensayo para las escuelas primarias. Bogotá: imprenta nacional, 1933

evidenció falta de preparación de los maestros, así como mala administración de la educación (Arroyave Calle, citado por Herrera, 1999, p. 175). Según Helg, las reformas no se lograron por igual en todos los departamentos y la ruralidad, en contraste con las escuelas urbanas (2001).

b. Educación artística escolar

En relación con la educación artística escolar, aparecía más frecuentemente como "Dibujo", en los planes de estudio. Anterior a la República Liberal, éste había sido direccionado en una lógica conservadora que le imprimió ciertas características singulares a los postulados para su enseñanza y que pudieron observarse a través de registros como las publicaciones de la *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, la *Revista de Instrucción Pública Antioqueña* y las *Memorias del Congreso Pedagógico Nacional* entre 1892 y 1917. Allí, el dibujo fue empleado para mejorar la instrucción de obreros (en el caso de los varones) y de mujeres diestras en las "labores de mano", tales como la costura (en el caso de las niñas)[5].

Así las cosas, en el presente trabajo se exponen cinco tesis de normalistas durante el periodo de la República Liberal, desde las siguientes preguntas: ¿De qué manera se abordaron algunos de los aspectos relacionados con la educación artística para las escuelas primarias? ¿Cuáles discontinuidades en las finalidades formativas se expresan y entran en disputa en la educación artística escolar durante la Hegemonía Conservadora y la República Liberal?

Un breve estado del arte mostró la ausencia de indagaciones sobre la educación artística en este periodo, de interés especial por su carácter reformista. No obstante, algunas investigaciones han tomado como fuente las tesis de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia: Entre otros, Montoya (2013), investigó las apropiaciones de la didáctica de tradición francófona; Bolívar y Sánchez (2021), indagaron por la historia de las ciencias sociales en la escuela primaria y, Ríos y Cerquera, se preguntaron por las apropiaciones de Escuela Nueva en las instituciones formadoras de maestros (2014).

Así, las tesis de los institutores se han considerado como documentos que muestran transformaciones, avances y aproximaciones a diversas concepciones de sociedad y de prácticas pedagógicas de un momento particular, además de las corrientes que ingresaron al país y las contradicciones con las condiciones y fuerzas locales. Esto las posiciona como un buen registro de la historia de los saberes y disciplinas escolares (Montoya, 2013; Bolívar et. al., 2021; Ríos y Cerquera, 2014), superficie de la cual nos interesa mirar una de las dimensiones de la historia de la educación artística en Colombia.

---

[5] En Mejía, (2017 y 2022), se mostró que, paralelamente con las indicaciones anotadas para la enseñanza del dibujo, se tradujeron y publicaron artículos que introducían nociones modernas para la enseñanza de éste, tales como dibujo del natural, al aire libre y visita a museos. Por ejemplo, Sluys circuló en 1894 en la Revista de Instrucción Pública de Colombia.

c. Metodología

La historia de la educación artística escolar en Colombia se problematizó desde la noción *disciplinas escolares*, entendidas como "productos específicos y creaciones propias de la cultura escolar, y resultado de la mediación pedagógica de un campo de conocimientos" (Viñao, 2002, 57) que son, junto con el sistema de aula, producto de la transformación de la enseñanza en una actividad de masas, mediante un sistema subvencionado por el estado, finalizando el siglo XIX (Goodson, 1995, p. 61). Esto las convierte en construcciones sociohistóricas y culturales, no naturales ni estables en el tiempo e insertas en estructuras de poder y control social carentes de neutralidad, incluso cuando éstas se consideran libres de intereses. La educación artística entendida así es amalgama cambiante por las que circulan grupos y tradiciones (Tröhler, 2017).

Por lo anterior, es posible observar discontinuidades en las finalidades formativas en las invenciones de la educación artística escolar, usando, en este caso, tesis de normalistas varones que expresan conceptos, ideales y aspectos organizativos, además de argumentos sobre el valor educativo y utilidad académica dentro de los planes de estudio y, vincularlas con tradiciones académicas, utilitarias o pedagógicas, según Goodson (2000).

El archivo analizado, conformado por cinco tesis de la Normal Institutores de Antioquia entre 1938 y 1942, permitirá ubicar dichas tradiciones y discontinuidades en la educación artística para la escuela primaria, en el contexto de las reformas de la República Liberal:

AUTOR	TÍTULO	AÑO
Gonzalo Ocampo Álvarez	Algo sobre educación activa, trabajos manuales y dibujo	1938
Emilio Calle	Educación estética	1938
Eduardo Liévano	La educación artística del niño	1942
Calos Villamil	La educación estética	1943
Martín Moreno	Los trabajos manuales en la escuela primaria[6]	s.f.

Tabla 1. Tesis normalistas relacionadas con dibujo, educación artística y estética y trabajo manual durante la República Liberal (Medellín)

d. Hallazgos

Escuela Normal de Institutores

---

[6] Este se incluye por la íntima relación que generalmente se estableció entre el dibujo y el trabajo manual, además de que se le suponía a este último un aporte en la formación estética



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

La Normal de Institutores de Medellín fue fundada en 1851, en una región que produjo altos desarrollos en industrialización y alfabetización, en comparación con el resto de país. Además de su desarrollo económico, Antioquia se ha distinguido por ser un departamento o estado (según la organización administrativa de turno), muy conservador y católico. Por ejemplo, en 1872, durante el gobierno liberal de Salgar, que promovió la educación laica, fueron contratados nueve profesores alemanes que se distribuyeron por todo el país. De este grupo (casi en su totalidad protestantes), solo los dos profesores contratados para Antioquia eran católicos. Éstos fueron nombrados como rectores de la Escuela Normal de Antioquia, como se llamó por entonces la normal de la que retomamos las tesis analizadas[7].

Una estabilidad lograda después de la Guerra de los Mil Días (1899 – 1902) permitió que, para 1910, todos los departamentos contaran con normales para ambos sexos. Dentro del plan de estudios, la pedagogía aparecía en los dos primeros años de estudio, con historia de la pedagogía y sus principales teorías. La influencia alemana y francesa predominaba en ese campo a causa de la escogencia de los manuales utilizados y de que ciertas escuelas normales confiaban a congregaciones religiosas la enseñanza (Helg, 2001, p. 86). Este plan de estudios también incluía dibujo y canto.

La importancia particular de la Escuela Normal de Institutores puede observarse en cómo, en 1920, solo ésta y la normal de Bolívar contaban con escuela anexa para las prácticas. Por entonces, la mayor cantidad de alumnos normalistas se encontraban en Antioquia, Boyacá y Bogotá. Así mismo, con las reformas de los treintas, solo se mantuvieron abiertas las normales de Tunja, Bogotá y Medellín. Esta última y el Gimnasio Moderno ofrecían cursos de perfeccionamiento para directores e inspectores. Por entonces, dice Helg, “la batalla política alrededor de las escuelas normales apenas comenzaba” (2001, p. 142).

Durante la República Liberal, hubo disputas por la escolarización y la educación, que se expresaron en algunos hechos en la Escuela Normal de Institutores de Medellín, como los ocurridos durante la dirección de Roberto Téllez[8]: la conferencia dictada por Tomás de Aquino en 1932[9], sobre la enseñanza laica como “llave de la reforma educativa”, desencadenó reacciones de las autoridades eclesiásticas y la clausura de varios cursos superiores (Tirado, 2018). La mayoría de los alumnos, de tendencia liberal, proclamaron su anticlericalismo y en un momento destruyeron el Cristo de la Capilla. La politización produjo que Téllez se refugiara en Bogotá en 1936 (Helg, 2001).

---

[7] Por entonces Se crearon 20 escuelas normales en las capitales, con sus escuelas anexas para aplicar los planteamientos de Pestalozzi y Froebel, hasta que 1878 se abolieron las leyes sobre impuestos gracias a la guerra. La desfinanciación derrumbó los avances logrados en la infraestructura de entonces. La dirección de las normales quedó en manos de profesores con poca formación en los nuevos métodos.

[8] Conservador con ideas liberales sobre la educación

[9] Según Helg, el incidente ocurrió en 1934 (2001, p. 176)

Esta y otras normales fueron reconocidas históricamente (así como el mencionado rector) como ejemplos de formación de maestros en el espíritu de la Escuela Nueva, la autodisciplina, la libertad y el espíritu científico, articulando nociones de psicología y sociología y dando importancia a materias como dibujo y canto. Después de 1948, algunos egresados de escuelas normales como la Superior en Bogotá y la de Institutores en Medellín, crearon establecimientos de carácter privado, laico y a veces mixto[10], cuando los conservadores que volvieron al poder despidieron a los profesores y rectores liberales de las escuelas normales oficiales.

La educación artística escolar en cinco tesis normalistas 1938 – 1943

En primer lugar, una muestra de los índices de las tesis abordadas, relacionadas con la educación artística y estética escolar, se muestra a continuación:

AUTOR	**TÍTULO**	**ESTRUCTURA**
Gonzalo Ocampo Álvarez	Algo sobre educación activa, trabajos manuales y dibujo	• Comparación entre Escuela Activa y Escuela Tradicionalista • Apuntes sobre trabajos manuales • Dibujo y trabajo manual
Martín Moreno	Los trabajos manuales en la escuela primaria	• Consideraciones e importancia del Trabajo Manual • Trabajo Manual en el desarrollo del niño • Relación con otras materias • Trabajos Manuales sin taller y jardinería • Organización del Trabajo Manual en la Anexa y según el autor
Calos Villamil	La educación estética	• Reseña histórica del arte, la estética y el movimiento de la pedagogía artística • La belleza y la definición estética de la educación • Evolución del sentimiento estético • El medio ambiente • El arte en la escuela • La música y el canto • La poesía • El dibujo • La literatura infantil

[10] Por ejemplo, Téllez fundó con Conrado González el Instituto Jorge Robledo en Medellín (1949), aun en funcionamiento

Eduardo Liévano	La educación artística del niño	• La evolución del ideal artístico • Los ideales del arte: Grecia y Renacimiento • Etapas genéticas del sentimiento estético • Temperamento artístico del niño • Consideraciones generales del arte en la escuela • Las artes en la escuela
Emilio Calle	Educación estética	• Reseña histórica • Concepto de la educación • Clases de educación • Sentimiento estético • Fin y medios de la educación estética • El arte en la escuela • Enseñanza de dibujo, canto y poesía escolar

Tabla 2. Índices de tesis de la Normal de Medellín, durante la República Liberal

La anterior tabla da cuenta de cómo los trabajos incluían antecedentes históricos, fines y métodos, además de las etapas de desarrollo, en cada caso. Este último punto ha sido de gran importancia para la enseñanza desde la identificación de la infancia como etapa diferenciada y objeto de disciplinas como la pedagogía y la psicología, base de la configuración de la Escuela Nueva o Pedagogía activa. Eso, a su vez, sería lo que produjo que el apellido "infantil" comenzara a ser agregado a términos como *literatura* y *dibujo*, cuando se disponía de esta diferenciación de formas de expresión y apreciación, según unas etapas de desarrollo establecidas a través de vastos procesos de investigación desarrollados desde fines del siglo XIX, sobre todo en los centros de producción de esta tendencia, como lo fue Ginebra.

Otra cuestión de mencionar es la referencia hecha a varios autores considerados dentro de las agrupaciones rotuladas como *Escuela Nueva*. Se empleó como apoyo, entre otros, a Decroly (Ocampo, 1938); Rousseau (Calle, 1938; Villamil, 1943, Moreno, s.f.; Ocampo, 1938); Ferrière (Ocampo, 1938); Dewey (Ocampo, 1938) y Claparède (Liévano, 1942). Además, fueron citados filósofos como Kan y Hegel (Villamil, 1943; Calle, 1938) y autores relacionados con la educación artística específicamente (Braunschvig, Schiller, Kerschensteiner, entre otros). Por otra parte, también fueron citados autores nacionales, como Gustavo Santos (director nacional de Bellas artes) y Agustín Nieto Caballero (fundador del Gimnasio Moderno y director de Inspección primaria y normalista), así como músicos, poetas y otros artistas del país, en concordancia con las intenciones nacionalistas de los proyectos culturales de la República Liberal.

En general, los trabajos impulsan la observación de los intereses de la niñez y del psiquismo infantil como un objeto de relevancia que contribuye a que los maestros aporten en el desarrollo

de la inventiva. Éste se despliega a través del juego, la estimulación de los sentidos y la imaginación, así como la formación de ambientes agradables que vuelvan la escuela amable y alegre. Esto, en oposición a un ambiente escolar gris que produce aversión, pereza y pérdida de aptitudes y se asocia con los premios y castigos como impulsos externos para actividades sin relación con la vida y que terminan mecanizándola. Por lo anterior, la educación estética debe estar al nivel de la intelectual, la moral y la física, de manera que se estimule el sentimiento de lo bello, la verdad de las relaciones entre los objetos y sus cualidades y el desarrollo de los sentidos que permiten el juicio. Especialmente, en los trabajos de Villamil (1943) y Calle (1938), se abordaron discusiones filosóficas sobre los conceptos de belleza y gusto, y sus etapas de desarrollo.

Así, el deseo de los infantes cobra una importancia inédita hasta el escolanovismo y es el eje para la formación de la mirada, la creación y la espontaneidad a través del vínculo entre escuela, vida y naturaleza, materializado en el tipo de actividades, observaciones y experiencias que plantean los maestros. Vida, naturaleza y aire libre, son asimilados a laboratorios de experiencia y experimentación. Coartar este deseo e impedir el desarrollo de las aptitudes de la infancia, puede producir huelgas y conflictos sociales a futuro. De manera semejante, la falta de entusiasmo en las artes y oficios aumenta el número de hampones y vagos (Moreno, s.f.).

Las oposiciones entre la educación tradicional y la nueva educación, además, se apoyan en las diferencias entre actividad como realización del conocimiento y expresión de carácter, versus la pasividad de la primera. En este último sentido, el concepto de movimiento es profusamente usado para fundamentar los planteamientos de los trabajos e, incluso, se afirma que la base principal del dibujo es el movimiento y que la inacción produce caos (Ocampo, 1938).

La educación se planteó como fuente de progreso y de amor a la vida, en oposición al *mutismo conventual* de las escuelas tradicionales. Al abandonar estas escuelas, se lograrían la libertad, la justicia, la alegría y la felicidad.

Se observó además que, en las argumentaciones, aparecen imágenes que pueden asociarse con una mística religiosa. Es así como los maestros pueden asistir a "conferencias redentoras" que los "héroes de la renovación" entregan en sus obras, para cortar con la ausencia de adecuados sistemas de enseñanza (Ocampo, 1938, p. 1). Así también, esta "profesión de fe" de los maestros se desarrolla por la "escuela redentora" apegada a unas "doctrinas justas" (Ocampo, 1938, p. 10), en un periodo de "renacimiento educativo, este movimiento glorioso" (Ocampo, 1938, p. 11) que materializaría la "profesión de fe pedagógica" (Ocampo, 1938, p. 9) vivenciando el credo de la Escuela Activa (Ocampo, 1938, p. 10). Así, se lograría la disminución de la maldad y se lograría la paz social, los buenos impulsos, la solidaridad, la tolerancia social, entre otras.

En general, los autores coinciden en la falta de preparación de los maestros para una adecuada educación artística y estética, lo cual sería un impedimento para su realización en las escuelas.

Las cinco tesis citadas en el presente trabajo, dan cuenta de una estrecha relación planteada entre el movimiento escolanovista y la educación estética y artística. La relevancia la

espontaneidad como uno de los conceptos centrales, en cruce con nuevas ideas sobre la infancia propició un enorme interés por la "educación estética como problema pedagógico", como mostró Wojnar (1967). Así, se hizo importante su democratización, materializada en cuestiones como la síntesis entre teoría y práctica y en las "actividades libres" que permitían la "actividad espontánea" de los niños, ahora valorada. Para la autora, esto es razón para que el movimiento de la Nueva Educación tenga el mérito de convertir la actividad creadora y libre en la infancia, en un problema a la vez psicológico y pedagógico que antes no tuvo cabida[11].

De acuerdo con lo anterior, aspectos relacionados con la creatividad artística, la contemplación y la apreciación estética, antes considerados solo como actividades profesionales, fueron acercados a la infancia, mediante teorizaciones y experiencias concretas tales como las de Jaques-Dalcroze[12], Rudolf Steiner[13] y Frantz Cizek[14] que la autora cita como ejemplos de las experiencias típicas realizadas durante el primer periodo de la Nueva Educación[15] Gracias a estas experiencias y a reflexiones previas como las de Rousseau y Pestalozzi, el dibujo y el juego fueron tomando fuerza como medios de expresión anteriores a la escritura y en contraposición al memorismo. Vinculada con las teorizaciones sobre infancia, la Escuela Nueva otorgó valor educativo a las artes y las introdujo en programas escolares e impulsó estudios sobre el desarrollo de la expresión gráfica del niño[16]. Con este tipo de investigaciones, la

---

[11] Desde la década de los 60´s del siglo XX, Wojnar investigó las relaciones entre la Escuela Nueva (Nueva Educación), la educación artística y la educación estética. La autora mostró cómo los principios de la Escuela Nueva aportaron a la educación estética, gracias a sus concepciones sobre la actividad, la espontaneidad y la creación en la edad infantil.

[12] Músico y educador, considera el ritmo como base de una educación para una adultez armoniosa. Considera que los ritmos psíquicos y físicos interactúan, lo cual aprovecha la educación musical. Con ese fin es necesario "suprimir todas las resistencias de orden intelectual y físico que impiden al hombre manifestarse según su ritmo individual" (Dalcroze citado por Wojnar, 1966, p. 112).

[13] Filósofo y teórico. En la Escuela Waldorff (Stuttgart), propuso una pedagogía de fundamentación espiritual basada en el ritmo y en la concepción del niño y el maestro como artistas. La dimensión estética sería lo que permitiría alcanzar la naturaleza humana, mediante una educación que pone en actividad la espiritualidad de los niños a través de métodos artísticos. La palabra hecha visible por el gesto, que permite vivir las imágenes, se denomina Euritmia y hace confluir ritmo interior y arte. Para Steiner, la educación artística es base de la educación moral.

[14] Pintor y educador. A fines del siglo XIX, en Viena, desarrolló clases de dibujo basado en el principio de la libre expresión, para lo cual aislaba a los niños de modo que expresaran libremente sus emociones íntimas, sin fijarse en la dimensión técnica.

[15] Es importante aclarar que no todas las experiencias y reflexiones sobre escuela activa estuvieron vinculadas con principios de creación artística

[16] Acá pueden citarse estudios como los de Cizek (1865), Kerschensteiner (1905), Ricci (1887), Lombardo, Radice, Rouma, Sully (1896), Vygotsky (1930), Luquet (1913), algunos de los cuales fueron apropiados en Colombia, según las tesis y publicaciones encontradas. Gracias a estos estudios se llegó a la teoría del "realismo intelectual", que consiste en que el niño no dibuja lo que ve, sino lo que sabe. Estos estudios psicológicos tuvieron consecuencias pedagógicas, como la recomendación de no acelerar la elaboración de dibujos realistas hasta que el niño así lo quisiera.

enseñanza del dibujo avanzó como manifestación de la educación estética para la infancia ante otras expresiones artísticas, aunque

> "*En su primer periodo la Nueva Educación era sensible sobre todo a las artes que expresan los ritmos de la vida interior, lo que correspondía al carácter un poco "místico" de los comienzos del movimiento. Se atribuía importancia en primer lugar a la música, a los juegos dramáticos y a la rítmica*".
>
> Wojnar, 1966, p. 107.

Es visible entonces el intento de apropiación de las ideas anteriores en nuestro país.

e. Conclusiones

En el presente, existe una creencia general según la cual la educación artística escolar ha sido tradicionalmente memorista y autoritaria, ocupada en manualidades sin sentido artístico o carente de aportes a la formación estética, de modo que solo produce pereza y falta de imaginación. Según esta creencia, sería hace poco que surgió una pregunta por la enseñanza del arte en la escuela, como aspecto importante en los procesos de humanización. La revisión de archivos como estos pone en duda tal prejuicio y nos invita a replantear estas opiniones, recurriendo a la historia de los saberes escolares. Así mismo, es notoria la ausencia de indagaciones sobre la educación artística escolar durante el periodo, quizá relacionada con los ocultamientos deliberados mencionados al inicio. En la línea de tiempo que se produjo en el transcurso de esta investigación, fue notorio el vacío, que contrasta con la riqueza de materiales como las tesis, aquí someramente abordadas.

En las tesis, los autores citados, la alusión a las etapas de desarrollo en la infancia, la importancia dada al arte, a la estética, la naturaleza como laboratorio, las concepciones de movimiento y actividad, dan cuenta de unos procesos formativos en la Normal, comparables a los desarrollados en las instituciones privadas para formar élites durante la República Liberal. A partir de estos hallazgos, se podrían revisar las jerarquizaciones entre educación pública y privada, donde casi siempre se subvalora el trabajo adelantado en el ámbito público, no solo en la formación de maestros sino en general y, aún hoy en día.

Las tradiciones curriculares que se observaron en las tesis, relacionadas con los orígenes sociales y los destinos ocupacionales (Goodson, 2010), se orientan hacia la articulación con pedagogías progresistas o Escuela Nueva, que se preocupan por trascender la formación profesional de prestigio (tradición académica) o el entrenamiento de habilidades y conocimientos prácticos (tradición utilitarista, generalmente para escuelas primarias y de clase baja). En este caso, se buscó un apoyo para el aprendizaje y desarrollo del arte y la estética en la infancia, centrándose en el niño, aunque se vuelve a una preocupación utilitarista al vincularlos con el trabajo manual y la promesa de conseguir recursos a través de las ventas y

presentaciones. De ninguna manera se planteó la posibilidad de formar artistas, dejando a un lado la tradición académica que sí se observa hoy en día.

Así, en comparación con un periodo previo de la educación artística escolar, abordado en otros trabajos, en las Reformas Liberales se impulsó la tradición pedagógica en los saberes escolares, lo cual puede sugerir una discontinuidad teniendo en cuenta que, durante la Hegemonía Conservadora, se había apuntado a una formación de obreros en la mayoría de los planteamientos, priorizando una tradición utilitaria (Mejía, 2022).

Bibliografía

Bolívar, Rosa y Sánchez, Nubia (2021). La enseñanza de las ciencias sociales para la escuela primaria (Historia y Geografía): un análisis de los métodos propuestos por los maestros de la escuela normal de institutores de Medellín (1938-1944). Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.6, p. 55192-55205 jun. https://shorturl.at/juDSV

Goodson, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares.

Goodson, I. (2000). El cambio en el currículum. Barcelona: Octaedro.

Helg, Aline (2001). La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: Plaza y Janés; Universidad Pedagógica Nacional

Herrera Cortés, Martha Cecilia (1999). Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914 - 1951. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés

_______ (2000). El cambio en el Currículum. Barcelona: Octaedro

Mejía, Silvana (2022). La nación entera, un inmenso taller. Historia de la educación artística escolar en Colombia, 1892-1917. Medellín: Sello Editorial Centro de Estudios en Ciencias y Humanidades

Montoya Salgar, Elvy Shirley (2013). Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938- 1948. Tesis preparada a la Universidad de San Buenaventura como requisito para la obtención del título de Maestría en Educación. Medellín. https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/ef8af3c1-5eb2-4923-8fe5-4714e275853a/content

Quiceno Castrillón, Humberto (2004). Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio y GHPP

Ríos, Rafael y Cerquera, Martha (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. Rev. hist.educ.latinoam - Vol. 16

No. 22, enero - junio 2014 - ISSN: 0122-7238 - pp. 157 - 172. http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v16n22/v16n22a08.pdf

Rodríguez Ávila, Sandra Patricia (2017). Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930 - 1960. Bogotá: Universidad del Rosario, Universidad Nacional de Colombia

Salinas Arneda, C, (2013). Los Concordatos celebrados entre la Santa Sede y los países latinoamericanos durante el siglo XIX. Revista de Estudios Histórico-Jurídicos [Sección Historia del Derecho Canónico] XXXV (Valparaíso, Chile, 2013) [pp. 215 – 254. https://www.scielo.cl/pdf/rehj/n35/a08.pdf

Sáenz, Javier; Saldarriaga Óscar y Ospina, Armando (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Volumen 2

Silva, R. (2002). Reflexiones sobre la cultura popular a propósito de la Encuesta Folclórica Nacional de 1942. Historia y sociedad, (8), 11–45. Recuperado a partir de https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/20382

Silva, R. (2007). Reforma cultural, iglesia católica y estado durante la república liberal. Cidse. Documento de trabajo. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cidse-univalle/20190626042923/Doc104.pdf

Silva, R. (2013). Política cultural e inmigración docente en el marco de la República Liberal. Historia y sociedad. N° 24, 2013. Pp. 19 – 51 http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a01.pdf

Tirado Mejía, A. (2018). Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. 1934 – 1938. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 21 (1), 202 – 232. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58060/35572

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y cambios. Madrid: Morata

Wojnar, I. (1966). Estética y pedagogía. México, Fondo de Cultura Económica

Fuente primaria:

Calle, Emilio (1938). Educación estética. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Liévano, Eduardo (1942). La educación artística del niño. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Moreno, Martín (s.f.). Los trabajos manuales en la escuela primaria. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Ocampo Álvarez, Gonzalo (1938). Algo sobre educación activa, trabajos manuales y dibujo. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Villamil, Carlos (1943). La educación estética. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín.



Silvana Andrea Mejía Echeverri

Investigadora, escritora, docente de aula en educación artística y cultural y catedrática en pedagogía y campos relacionados. Se encuentra terminando su tesis en Ciencias de la Educación en la universidad de La Plata, Argentina. Ha compartido aportes en educación artística escolar y su historia en Colombia, así como sobre formación de docentes en artes. Su distinción más destacada ha sido el Premio Nacional de Educación Francisca Radke, en 2012.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

FRONTERAS HORIZONALES[1] EN EL CAMPO DEL ARTE. UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL RECONOCIMIENTO DE LOS GESTOS ARTÍSTICOS

FRONTEIRAS HORIZONAIS[2] NO DOMÍNIO DA ARTE. UMA REFLEXÃO SOBRE O RECONHECIMENTO DE GESTOS ARTÍSTICOS

HORIZONAL FRONTIERS IN THE FIELD OF ART. A REFLECTION ON THE RECOGNITION OF ARTISTIC GESTURES.

Elsa Patricia, Cervantes Botero
Docente de Planta Tiempo Completo
Facultad de Ciencias Humanas y Artes
Universidad del Tolima
Ibagué – Colombia
epatcerbot@gmail.com

Resumen

El aprendizaje en las artes requiere la práctica continua de los elementos fundamentales que permitan construir un desarrollo consciente del quehacer de las artes. En este proceso, la comprensión de los quehaceres desde el cuerpo en la práctica de lo fundamental, se ve modificada por los cambios tecnológicos que se evidencian en la transformación de las interfaces. Esta inserción complejiza y transforma los aprendizajes. La memoria del cuerpo, las interelaciones que se construyen y movilizan las maneras de estar y de permear los contextos y de entender e interactuar con los materiales y las manifestaciones que desde la creación se evidencian.

---

[1] El termino Horizonal fue desarrollado por Alexandre S. F. de Pomposo quien hace dos acepciones para la palabra Horizonte como línea divisoria: la forma horizontal y la forma horizonal. La primera se refiere a una división perfectamente delimitada, la segunda funciona como punto de referencia móvil, de certeza inacabada, abierta, provisional, mutable e impermanente. (De Pomposo, 2015, pág. 4)

[2] O termo Horizotal foi desenvolvido por Alexandre S. F. de Pomposo que dá dois significados para a palavra Horizonte como linha divisória: a forma horizontal e a forma horizonal. A primeira refere-se a uma divisão perfeitamente delimitada, a segunda funciona como ponto de referência móvel, de certeza inacabada, aberta, provisória, mutável e impermanente. (De Pomposo, 2015, pág. 4)

Palabras clave: Imaginarios, fronteras.

Resumo

O aprendizado nas artes requer a prática contínua dos elementos fundamentais que permitem a construção de um desenvolvimento consciente do trabalho artístico. Nesse processo, a compreensão das tarefas do corpo na prática dos fundamentos é modificada pelas mudanças tecnológicas que se evidenciam na transformação das interfaces. Essa inserção complica e transforma o aprendizado. A memória do corpo, as inter-relações que se constroem e mobilizam os modos de ser e de permear os contextos e de compreender e interagir com os materiais e as manifestações que se evidenciam a partir da criação do corpo, e o modo de ser e de interagir com os materiais e as manifestações que se evidenciam a partir da criação do corpo, tudo isso é resultado das mudanças que estão ocorrendo.

Palavras-chave: Imaginários, fronteiras.

Abstract

Learning in the arts requires the continuous practice of the fundamental elements that enable the construction of a conscious development of artistic work. In this process, the understanding of the body's tasks in practicing the fundamentals is modified by technological changes that are evident in the transformation of interfaces. This complicates and transforms learning. The body's memory, the interrelationships that are built up and mobilize the ways of being and permeating contexts, and of understanding and interacting with the materials and manifestations that emerge from the creation of the body, and the way of being and interacting with the materials and manifestations that emerge from the creation of the body, are all the result of the changes that are taking place.

Key words: Imaginaries, frontiers.

Hay muchos imaginarios que rodean al quehacer artístico que, en el caso de los espacios académicos, influyen en las maneras de proceder, de aprender, de aprehender, de crear, de accionar en la comprensión de las artes. Muchas de estas creencias están incrustadas en el imaginario del hombre común, otras tantas en el ámbito académico y en las instituciones que salvaguardan el conocimiento. En el caso de Colombia estas instituciones que están ancladas al fomento de la investigación y la cultura en el país (el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de las Culturas y las Artes o el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, entre otras) establecen las acciones, los procesos y las miradas hacia el campo del arte y sus maneras de proceder y de enunciarse desde lo institucional.

Es menester de las escuelas de arte convivir con esta realidad y atravesar desde su quehacer con estas maneras de entender los procesos que se construyen y se viven en el campo de las artes; por ejemplo, los conocimientos iniciales y las creencias de los aspirantes y estudiantes de primeros semestres respecto a la decisión de escoger a las artes como una profesión. El "amor por el arte", sumado a las influencias externas de familiares o experiencias vividas, parece una de las mayores razones de ingreso a las universidades. Adriana Miranda en su investigación: Creencias sobre el arte en los aspirantes a cursar artes plásticas en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (2017), recopila a través de entrevistas realizadas a estudiantes de primeros semestres y aquellos que se encuentran en cursos de nivelación, algunas de estas creencias y decisiones que los llevan a elegir esta carrera:

> "Los aspirantes expresan sobre el arte, enunciados como: "me gusta", "siempre lo anhelé" "es un sueño por cumplir", "siempre me apasionó", "yo tenía un vacío que necesitaba rellenar, quiero ser un buen artista pero no sé muy bien qué es" "quiero ser escultora aunque no sé muy bien qué significa", "siempre sentí admiración y atracción por el arte", "me encanta dibujar, pintar y hacer manualidades, aunque no tengo un porqué concreto", "quiero continuar con una fuerza original o empuje de aquel niño que se perdía en las ilustraciones de libros", "logré a través de la pintura superar angustias y diferentes problemas".
>
> (Miranda, 2017)

Para el caso de la Universidad del Tolima, podría decirse, desde la experiencia con cursos de primer nivel en los que laboro desde el año 2009, que estas enunciaciones hacen parte del común compartir de los primeros días de clase.

A estas creencias que se insertan en la cotidianidad social, que además en muchos casos entendida como espectáculo (por ejemplo: los artistas del reggaetón), se suman los imaginarios que se construyen en relación con las otras disciplinas. Estos sistemas de creencias se evidencian en los diferentes escenarios académicos en los que se ha intentado contribuir al debate o al esclarecimiento de la creación en el ámbito académico. Una de las instituciones que ha aportado a la discusión ha sido Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), que en un intento por integrar la generación de conocimiento a las mediciones que se realizan desde MinCiencias ha contribuido a la disertación e inclusión de las artes en el

contexto de la investigación. A esto se suma que la mayoría de los programas de Arte en el país son de creación reciente (la Universidad Nacional de Colombia tiene 157 años), lo que acrecienta la crisis entre las maneras de investigar en las artes y su posibilidad de adaptarse a los parámetros científicos. Frente a ello, podemos encontrar distintas enunciaciones de pensadores del arte que hacen evidente que lo que han realizado estas instituciones no ha sido lo suficientemente efectivo, y que esta supuesta inclusión del conocimiento en los campos de investigación que parametrizan la generación del conocimiento en el país, son superfluos, irrespetuosos e incomprensivos con relación a los procesos y las maneras en que el arte surge al interior de los sujetos y en las distintas escuelas o programas de arte en el país.

En ese sentido, la manera en que se ha insertado este constructo al campo de la investigación en el ámbito académico ha sido a través de la inclusión de la dupla Investigación – Creación como una estrategia que pretende hablar con el lenguaje de los modelos de otras disciplinas, y desde la cual se *pueda*:

> *"a) estar al nivel de la comunidad académica y científica frente al debate sobre la generación de conocimiento desde el campo de las artes, b) consolidar una comunidad académica artística para las artes, tarea ardua y difícil, por el pensamiento generalizado de que el artista es individualista, y solitario, y por esta razón se le dificulta crear comunidad y c) Esta forma investigativa toma prestados métodos de investigación de las Ciencias Sociales, hecho que ha traído consigo que la comunidad artística asuma la investigación - creación como un método investigativo propio."*

(Daza Cuartas, 2009)

Esta apuesta ha generado desde varias vertientes intentar dar respuesta a los procesos que se realizan en las artes en el contexto universitario, de modo que se reconozca el lugar de éstas en la generación de conocimiento negando en muchos casos las maneras propias con las que el arte se piensa a sí misma y piensa el espacio social. Para ello se requiere reconocer que indagar en las comprensiones que sobre el arte se tiene, al interior de las instituciones y los programas académicos, es fundamental

Silvia-Cavañeral (2016) nos dice?

> *"La especialista en la práctica del arte Reilly (2002), ha hecho manifiesto que el modo de encarar una discusión sobre la práctica en el contexto universitario es, primero, aclarando qué se entiende por conocimiento en el arte y de qué manera la práctica puede adoptar forma en la investigación; segundo, dejando de lado la asociación del saber con la certeza, dado que el arte no tiene por objetivo conseguir certezas; y tercero, concediendo a la práctica, la imaginación y la sensibilidad un lugar dentro de los debates sobre la naturaleza del*

> *conocimiento. Pues el asunto medular es mucho más complejo que coexistir a la sombra del método científico, como ha sido hasta la actualidad, tiene que ver con la pregunta por ¿cómo se investiga y se genera conocimiento en la práctica?”*
>
> (Silva-Cañaveral, 2016)

Es a partir de esta pregunta que quisiera ahondar la reflexión acerca de las diferencias entre creer, saber y conocer, y en cómo a partir de las mismas se puede llegar a saber-hacer ciencia en un proceso investigativo en el campo de las artes.

Para conversar con ello quisiera traer a colación autores del campo de las artes, de la sociología y de las ciencias de la complejidad. En el caso de las artes, quisiera recuperar algunos conceptos que Martín Heidegger define en su texto: La pregunta por la técnica. Con el presente escrito se quiere iniciar un balbuceo respecto a lo que se podría entender o definir como arte, teniendo presente que esta definición necesita de contexto, de tiempo y de espacio. El acercamiento al concepto de técnica lo introduzco principalmente por la relación intrínseca que tiene el artista con el hacer, y que es inseparable de su práctica cotidiana. En ese sentido, quiero continuar dicho acercamiento de la mano de Richard Sennett y su disertación respecto a la idea de unidad cabeza y mano; y de la compañía de Betty Edwards respecto a sus metodologías de enseñanza del dibujo. Posteriormente me interesa tomar cortos apartes de la disertación de Jesús Ibañez que aborda la investigación en ciencias sociales desde la Reflexibilidad, desde la integración del sujeto en el proceso de investigación como sujeto-en-proceso, concepto que considero pertinente en el campo de las artes para hablar de creación. Por último, quiero retomar a Alexandre S. F. de Pomposo que desde su texto La conciencia de la Ciencia. Un juego complejo, nos invita a pensar en el saber, el hacer y el saber hacer ciencia, desde la relación dialéctica entre la teoría y la praxis, pero no desde la fractura sino desde la unidad compleja, que establece el camino del viajero humano que se mueve desde y hacia la trascendencia. Aunque estén enunciados estos autores con un aparente orden lógico, su inclusión responde más a la lógica de aquello que ha de transcurrir en el texto como intento de explicación de aquello que se intenta definir como el saber hacer en el campo de las artes.

Heidegger (1994) en su texto *La pregunta por la técnica* nos dice:

> “La palabra procede de la lengua griega.Τεχνικόν (técnica)* quiere decir algo que es de tal modo que pertenece a τέχνη (tekné)*. En vistas al significado de esta palabra tenemos que prestar atención a dos cosas. En primer lugar τέχνη no sólo es el nombre para el hacer y el saber hacer del obrero manual sino también para el arte, en el sentido elevado, y para las bellas artes. La τέχνη pertenece al traer-ahí-delante, a la ποίησις (poiesis (creación)*); es algo poiético.”
>
> Lo otro que, en vistas a la palabra τέχνη, hay que considerar tiene todavía más peso. La palabra τέχνη, desde muy pronto hasta la época

> de Platón, va de consumo con la palabra ἐπιστήμη (Episteme)*. Ambas palabras son nombres para el conocer en el sentido más amplio. […] En el conocer se hace patente algo. En cuanto que hace patente, el conocer es un salir de lo oculto. “[i]

Saber y saber hacer están anclados a un traer-ahí-delante algo que está oculto, que debe salir de lo oculto hacia la poiesis. ¿Qué es eso que está oculto?: la esencia de la técnica. Me quiero centrar en este punto con el fin de reconocer que en los procesos artísticos existe una necesidad de búsqueda de la esencia. La mayor parte del tiempo, el quehacer del artista está supeditado a la imagen del deseo, de aquello que lo mueve a la acción, de lo que Freud define como pulsión o lo que Deleuze define como necesidad y resistencia. (nota a pie de página aclaratoria) Este movimiento no vira necesariamente a la resolución de algún requerimiento “de utilidad” para la vida cotidiana, o para el desarrollo tecnológico, entre muchos otros que se podrían pensar como función del hacer.

Ibañez (1991) retoma el concepto de técnica para definir la labor del investigador social y su responsabilidad con la sociedad. El autor nos dice:

> “la palabra “técnica” viene de la raíz indoeuropea “teks”(= hendir una madera con el hacha). El hacha es el modelo de la técnica: clasificamos las edades por el tipo de hacha (Edad de la Piedra, del Bronce, del Hierro...). La madera es el modelo de toda materia. La técnica es fragmentaria: descompone el espacio en puntos, el tiempo en momentos. Hace añicos lo que toca.”

Esta definición de técnica el autor la presenta como un camino destructor de la vida; la razón por la que el mundo se está destruyendo en manos de los avances del hombre. El autor en un intento de pensar esta responsabilidad con la sociedad retoma el concepto de “técnica” de Heidegger como posibilidad de pregunta y respuesta ante el sistema y sus haceres tecnológicos en función de una utilidad sin conciencia, y sobre lo que ello hace con los humanos y con el planeta. Este sistema social, es entendido por el autor como un sistema abierto a la búsqueda de nuevos fines que se reproduce continuamente en estado de cambio. Este autor considera que es posible que en la esencia de la técnica se pueda encontrar un sentido para esta:

> “Por la escala de niveles críticos **asciende** la técnica al arte. Asciende de la mera técnica a lo que Heidegger llama esencia de la técnica. Recupera el componente de **poiesis** en la **techné**. Heidegger distingue entre técnica (cuyo modo de desvelamiento es la provocación) y esencia de la técnica (cuyo modo de desvelamiento es el dejar aparecer o el dejar mostrarse). La técnica es sedentaria, la esencia de la técnica es nómada”.
>
> (Ibañez, 1991)

Precisamente es en ella donde se comunican las singularidades entre los objetos y los sujetos en una persecución itinerante en donde la misión es seguir al ente hasta que aparezca. Es la posibilidad de que el objeto no se reduzca a pura materia y el sujeto a pura forma: La vía sedentaria es de reproducción iterativa: "provocar al ente a que adopte la forma impuesta". La imposibilidad del encuentro de la esencia perfidia el sentido.

Hablar de ese traer-ahí-delante, o de desocultar, o de perseguir al ente, son conceptos bastante complejos de explicar en los procesos de creación. En este sentido, las creencias con las que ingresan los estudiantes de artes se presentan en un primer momento como barreras inescrutables que se han construido a lo largo de los años de colegio en un sistema de pensamiento lógico y lineal, donde las artes se presentan, muchas veces, como la clase de costura, o el requisito ineludible que los colegios deben cumplir ante el Ministerio de Educación. A esto se suma la realidad mediática que contribuye en la construcción de estos imaginarios a través de las redes y la búsqueda internauta en una continua y permanente conexión.

La comprensión de la importancia de las artes en los contextos académicos es corrompida desde muy temprana edad dando prioridad a asignaturas que se consideran son las que consolidan las competencias importantes del saber. Betty Edwards (1984) señala que:

> "*Lo mismo que los términos izquierda y derecha, han impregnado nuestro lenguaje y nuestra cultura. Se han establecido, por ejemplo, divisiones entre el pensamiento y el sentimiento, el intelecto y la intuición, el análisis objetivo y la visión subjetiva.*".

Estas separaciones son, entre algunas otras, las que dificultan ese poner-ahí-delante lo que está oculto, lo que interrumpe el proceso artístico en ese encontrar un algo que debe decirse, que debe expresarse, que finalmente debe "traducir" en lenguaje artístico alguna realidad del mundo.

Un modo de combatir esta falencia, o mejor ausencia, en el aula de clase, es a partir del hacer consciente la relación del cuerpo con la técnica, del aprendizaje de la técnica, y de la relación que los materiales y los instrumentos tienen con el concepto, con las maneras de hacer y con el sentido.

Para iniciar este breve diálogo, quisiera retomar unas de las creencias enunciadas anteriormente que cotidianamente circulan en los primeros semestres académicos de los estudiantes de artes: "[…] "quiero ser escultora aunque no sé muy bien qué significa", "me encanta dibujar, pintar y hacer manualidades, aunque no tengo un porqué concreto" […]" (Miranda, 2017) Esculpir, dibujar, pintar, son acciones o tareas que cotidianamente se encuentran vinculadas a las distintas asignaturas de los currículos académicos en los programas de artes plásticas y artes visuales. Se consideran asignaturas de conocimiento básico en relación con asignaturas que se ubican en semestres posteriores, y se establecen como prerrequisitos en la adquisición de competencias más avanzadas. Esculpir, pintar, dibujar, también tienen intrínseco en su imaginario algunas creencias que modifican la relación de su aprendizaje, y que merman o amplían la seguridad o

autonomía que ellas requieren. Un ejemplo de ello es la creencia que se tiene acerca del *talento* como un don necesario para el estudio de las artes, o la idea de dibujar *bien* o *mal* que ha sido infundada por opiniones externas que finalmente frustran carreras artísticas o que sobrevalora a los *buenos* dibujantes que al enfrentarse al programa de artes no se *ubican* en el contexto de las prácticas artísticas contemporáneas. Richard Sennett y Betty Edwards nos ilustran acerca del asunto en sus análisis respecto al funcionamiento del ojo, la mano y las acciones que se realizan con ella:

> *"Uno de los mitos que rodean a la técnica es que las personas que la llevan a un nivel de excelencia fuera de lo común deben empezar por estar dotadas de condiciones corporales extraordinarias. En lo que respecta a la mano, esto no es del todo cierto. Por ejemplo, la capacidad para mover los dedos a gran velocidad tiene en todos los seres humanos su asiento en el tracto piramidal del cerebro. […] Darwin observó que, en todo comportamiento del organismo, las dotes físicas son un punto de partida, no un fin"*
>
> (Sennett, 2009)

> *"Los artistas, por su parte, hacen poco por despejar el misterio. Pregúntenle a un artista (es decir, a una persona que dibuje bien, como resultado de un largo entrenamiento o por haber descubierto espontáneamente el modo de ver de los artistas): «¿Cómo se las arregla para que lo que dibuja parezca real?», y lo más probable es que el artista responda: «Supongo que tengo habilidad para ello, o algo así»; o bien «No lo sé bien. Voy haciendo las cosas según salen»; o «Me limito a mirar al modelo (o paisaje) y pinto lo que veo». La última respuesta parece bastante lógica y directa. Sin embargo, tampoco explica el proceso, y persiste la sensación de que se trata de una especie de habilidad mágica."*
>
> (Edwards, 1984)

Ambos autores parten de que estos imaginarios no son correctos, y que esto evidencia ausencia en la profundidad de las reflexiones y metodologías que implican estos procesos en específico. Es relevante en ambos autores dar cuenta de procesos que permiten superar estos impases.

Por un lado, Richard Sennett hace hincapié en que la evolución de la mano desde el homo sapiens ha fortalecido la fuerza de los dedos, lo que ha permitido desarrollar tres formas de asir fundamentales para el desarrollo de actividades manuales (coger objetos pequeños, depositar un objeto en la palma y hacerlo girar, y ahuecar la mano para sostener objetos de diferentes tamaños), que en conjunto con otras habilidades como el soltar, la sensibilidad localizada, y la prehensión se suman en la resolución de un objetivo a cumplir con base en el error y la comprensión del mismo. Es el error al que Sennett apunta como protagonista en el aprendizaje

en el sentido de hacer conciencia de este para una posterior corrección. Al respecto, con relación a la práctica de violín, nos dice:

> *"La práctica que reacciona de inmediato al error de las puntas de los dedos incrementa realmente la confianza en uno mismo: cuando el músico consigue hacer algo correctamente más de una vez, deja de sentirse aterrorizado por el error. A su vez, al hacer que algo suceda más de una vez, tenemos un objeto a evaluar y las variaciones en ese acto de magia permiten explorar la igualdad y la diferencia; la práctica se convierte en narración más que en mera repetición digital; los movimientos que se consiguen con esfuerzo van siendo asimilados cada vez más profundamente en el cuerpo; el ejecutante avanza lentamente hacia una mayor destreza."*
>
> (Sennett, 2009)

Si nos detenemos a analizar las palabras de Sennett podemos encontrar en ellas el sentido de la repetición como una acción consciente que nos lleva al conocimiento de lo que hacemos. La posibilidad de errar se torna entonces fundamental en el paso del creer al conocer, pues muchas veces las creencias son las que incapacitan y frustran los diferentes talentos que se desarrollan en el campo de las artes.

Esta misma situación nos la evidencia Betty Edwards (1984) con relación al aprendizaje del dibujo, que es una de las mayores frustraciones y dolores de cabeza de estos estudiantes que quieren ser artistas, pero que en su deseo de aprender a dibujar, a pesar de la repetición y la práctica, no encuentran un cómo, ni un hacia dónde avanzar, lo que ocasiona en repetidas ocasiones abandono de la técnica y temor a enfrentarla:

> "El mágico misterio de la habilidad para el dibujo parece consistir, al menos en parte, en: la capacidad de cambiar el estado del cerebro a un modo diferente de ver/percibir. *En cuanto uno ve del modo en que ven los artistas experimentados, ya es capaz de dibujar*"

Esto que leído a *vuelo de pájaro* parece muy simple es una de las mayores distancias entre el saber y el saber hacer. Por un lado el dibujo, al igual que la pintura y otras técnicas, tiene unos conocimientos básicos los cuales debe el estudiante ser capaz de ejecutar. Por ejemplo, en el caso del dibujo ser capaz de realizar líneas fuertes y líneas suaves con relación a la luz y la sombra es fundamental, o en el caso de la pintura, conocer la teoría del color y sus interacciones se consideran elementos básicos para su ejecución.

Hay muchos ejercicios que se realizan en estos momentos iniciales del aprendizaje del dibujo. Se podría decir que gracias a esto se *conocen* los fundamentos de estas disciplinas; sin embargo, en el caso de la práctica del arte, este *conocer* no es suficiente, pues éste no garantiza *saber hacer* un dibujo, o *saber hacer* una pintura; es necesario hacer un cambio en la manera de ver/percibir, pues sin esto no será posible reconocer el error que logra el aumento de la precisión y de la destreza. Es más, es importante resaltar en este punto, que *saber hacer* un dibujo o una

ISSN: 2718-8310

pintura desde este cambio de ver/percibir no es suficiente para dar garantía de que se *conocen* las maneras en que funciona el arte y las maneras en que se definen las prácticas artísticas, ni tampoco definirse como dibujante o pintor garantiza ser artista, sólo se configura como alguien que domina la técnica.

En este punto quisiera apoyar mi reflexión desde tres lugares; por un lado, quisiera retomar la definición de técnica por parte de Heidegger e Ibáñez que he anunciado anteriormente, por otro quisiera traer a colación algunas de las reflexiones que Alexandre S. F. de Pomposo realiza en su texto *La conciencia de la Ciencia. Un juego complejo*; con relación a lo que sucede al interior de los procesos de comprensión de los estudiantes de artes.

Heidegger (1994) nos dice respecto a la técnica que el hombre se encuentra bajo la provocación de hacer salir lo oculto. Esto que está oculto es la verdad, que pone al hombre, al mismo tiempo, en estado de peligro y salvación:

> "¿En qué medida allí donde hay peligro crece también lo que salva? Donde algo crece, allí tiene echadas las raíces, y desde allí prospera. Ambas cosas acontecen de un modo oculto y callado y a su tiempo.".

Recordemos que anteriormente había expresado que en los procesos artísticos necesariamente hay una búsqueda de la esencia. Bajo la mirada de Heidegger podemos reconocer que esto que busca el estudiante de arte en sus procesos no es fácil, porque desocultar aquello que está oculto y que lo coloca en peligro, primeramente, y luego lo salva, no es sencillamente fácil de encontrar, y tampoco fácil de aceptar.

Las palabras de De Pomposo nos podrían ayudar a salvaguardar este dilema. El estudiante de artes ingresa a la academia con el fin de estudiar artes, sin estar muy claro en cuáles son las implicaciones que conlleva esta decisión. En él, en su interior, reposa la idea del deseo, del placer que ocasiona esos primeros acercamientos a las artes, a la técnica, al pensamiento artístico.

El estudiante que cree que es posible cree en aquella primera frecuencia que lo lanzó a estudiar artes. El estudiante que cree tiene una herramienta vital que lo ayuda a proseguir a pesar de las dificultades que puede conllevar el acercamiento a las lógicas artísticas. El estudiante que cree se esforzará una y otra vez por comprender el error y entender la mixtura que conlleva sus acciones y sus gestos, el estudiante que cree, sin estar muy seguro de lo que cree, partirá hacia esa búsqueda de aquello que es la esencia de lo que en él reposa pero que no ha logrado traer-ahí-delante. De Pomposo (2015) nos expresa que el creer es una función de la infancia, y que sólo la infancia puede reconocer el límite con lo invisible:

> *"Como ver es una función de la vista, creer es una función de la infancia, y únicamente los niños saben que el horizonte, aunque se vea como una línea limitante, sólo marca el comienzo de lo invisible. Desde el horizonte como el límite del conocimiento, hasta ese "trato con las cosas" que fija el horizonte, pasando por nuestra construcción de un horizonte vital, ciertamente el hombre recorre su camino pensando,*

> *actuando, soñando. Capaz de los ideales más excelsos, como de las peores pesadillas éste siempre será "un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona".*
>
> (De Pomposo, 2015)

"Creer es una función de la infancia", como si a lo que nos invitara De Pomposo fuera a mantener *vivo* al ser infante que nos habita y que se permite soñar y ver aquello que está allí presente en el infinito, pero que se presenta invisible a los ojos. "Sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos" nos dice Antoine de Saint-Exupéry a través de la voz de El principito. *Poner el corazón* se encuentra en el origen etimológico de la palabra creer. Es como si la vía para acceder a aquello que está oculto sólo fuera posible a través del corazón, y es por ello, que se corre el riesgo de entrar en peligro, porque ello exige exponer el corazón, y por tanto la verdad de aquello que está allí recogido. La necesidad de creer concentra el querer llegar a un más allá de aquello que parece evidente, o que parece posible. Creer (tener fe, pensar que es posible) establece un lugar de inicio a aquello que podemos considerar el camino del arte.

Este camino que se presenta frente a los ojos del artista pareciera ser difuso. Los asuntos del corazón siempre están en una lucha constante con la razón y con el sentido. Las explicaciones al respecto, otra vez, se tornan difusas, porque explicar aquello que se siente y que se percibe con los sentidos, con el cuerpo, con las vísceras y las entrañas condiciona la palabra a un constructo estricto muy limitado. Ha de reconocerse primeramente, que la mayor complejidad al respecto se refiere a la dificultad de colocar en palabras aquello que se comprende en la vivencia, aquello que las manos vuelve lenguaje, sentir, fragmento de realidad que quiere hablar de aquello que no puede ser expresado por palabras, pero que toma la expresión artística para decir, susurrar, gritar aquello que reposa en el interior del hombre, del artista: "Como las olas golpean una y otra vez la playa para recordarle a ésta que "tú eres tierra y yo soy mar", así iteradamente descubrimos que hay un abismo insorteable entre el fenómeno y el lenguaje que lo quiere expresar." (De Pomposo, 2015) Es la materialización la que permite llevar a cabo esta labor de traer-ahí-delante lo que está oculto en el corazón. El lenguaje poético acerca la experiencia a aquello que se toca en el horizonte y por tanto es posible de atrapar. La materialización en el arte requiere interpretación del lenguaje poético, del lenguaje matérico, del lenguaje sensible. La materialización en vía de la comprensión requiere entonces no solamente conocer los códigos, conocer su gramática, sino también construir la capacidad de interpretación de las señales sensibles hacia el lenguaje de las artes que permita establecer relaciones que van de lo abstracto a lo abstracto y que se transformen a un material, a un gesto, a un grafo:

> "*El conocer es la actividad humana mediante la cual la existencia consciente intenta enunciar e interpretar su experiencia de la realidad. En otras palabras, desde este punto de vista, para conocer a la naturaleza se debe emplear la no naturaleza de las abstracciones, es decir, que la naturaleza sólo se dice por medio de la no naturaleza.*"

(De Pomposo, 2015)

Si nos detenemos a pensar nuevamente en nuestras palabras iniciales: creer, saber y conocer podríamos percibir que cada una de ellas presenta niveles de complejidad. Apenas enumerando, y sin lograr navegar más profundamente, podemos reconocer que el creer rema entre los imaginarios y la fe; el saber estructura las velas y el casco del barco que nos transita; y que tal vez el conocer, explora un nivel más profundo en este mar que es el conocimiento de las señales que allí se presentan, los instrumentos que nos ubican, y el aire que nos mueve. Pareciera que en su complejidad emergieran niveles de aprehensión distintos que se tocan y distancian a la vez.

Este tránsito que nos dirige a diferentes vertientes y caminos permite retomar los cuatro momentos que (De Pomposo, 2015) reconoce respecto a la epistemología de la conciencia:

> *“saber, no saber, saber que no se sabe y no saber que se sabe. La conceptualización de esos momentos es lo que constituye la columna vertebral de la educación, y lo que se ha disertado a ese respecto es tan escandalosamente poco, como escasas son las críticas sistemáticas a las que debería someterse la ciencia.”*

Es precisamente desde estos momentos epistemológicos de conciencia que el artista puede reconocer en sí mismo un proceso que se presenta coherente o no, y que desplaza cada vez los límites de lo que sabe y comprende. Saber, no saber, saber que no se sabe y no saber que se sabe, son estadios de conciencia necesarios en el recóndito sumario de acciones que permite al arte saber hacer. Este saber hacer requiere la confianza del saber estar perdido, que permite reconocer y reconciliar el peligro de aquello que se oculta y que al mismo tiempo salva en este aparecer. El estado de conciencia es fundamental. La juntura de los elementos que comprenden el hacer coloca de camino a un *sujeto-en-proceso* (Ibañez, 1991) en reconocimiento de sus complejidades interna y externa:

> “El orden exterior, así como la regularidad del cosmos, no pueden ser reconocidos más que cuando el hombre ha puesto orden en su propio caos interior y, a la inversa, el orden interior no puede establecerse más que a través de la experiencia del orden exterior del mundo. Luego entonces, el hombre necesita estar acordado con la trascendencia, propia y del mundo, si queremos una concordancia adecuada y fructuosa entre su orden interior y el orden exterior. Si no es así, su manera de ordenar las cosas de la naturaleza reflejará el desorden latente en él y no será nunca el hombre que debe ser, aceptándose como es, donde es, tanto en el espacio como en el tiempo, no en una actitud de conformismo, sino en concordancia con su devenir cósmico. Este cosmos

> no va ni hacia un cero absoluto ni hacia la entropía máxima, va hacia lo que no es, su *Otro*, para el cual está hecho y en el cual encuentra su sentido y su subsistencia.

Es allí, en el reconocimiento del camino, en el reconocimiento de ese Sino destinal, que el artista encuentra sentido y su conciencia en ese conocer.

Referencias

Daza Cuartas, S. L. (2009). Investigación - Creación. Un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizontes Pedagógicos, 11*(1), 87 - 92. Obtenido de https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/339

De Pomposo, A. S. (2015). *La Conciencia de la Ciencia. Un juego complejo.* México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Edwards, B. (1984). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Madrid, España: Hermann Blume.

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. En M. Heidegger, *Conferencias y artículos* (págs. 9 - 37). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden.* Santiago, Chile: Editorial Amerinda.

Miranda, A. (2017). Creencias sobre el arteen los aspirantes a cursar Artes Plásticas en la Universidad de Cordoba. Córdoba, Argentina: Universidad Tecnológica Nacional. Maestría en Docencia Universitaria. Obtenido de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5642/TESIS%20UTN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sennett, R. (2009). *El artesano.* Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.

Silva-Cañaveral, S. J. (7 de Julio de 2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación, 7*(1), 49 - 61. Obtenido de https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601



Elsa Patricia Cervantes

Artista transdisciplinar. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes; investigadora Grupo Procesos de Investigación, Creación y Educación en Arte; y, directora del Centro Cultural de la Universidad del Tolima. Coordinadora área de Cultura Nodo Centro - Asociación Colombiana de Universidades. Doctora en Pensamiento Complejo, Universidad Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Magister en Educación Artística con estudios de Maestría en Artes Plásticas y Visuales, y Diseñadora Gráfica de la Universidad Nacional de Colombia. Ha participado en exposiciones colectivas a nivel nacional e internacional, con algunos reconocimientos a su obra y a su trabajo como docente.

[i] Las traducciones entre paréntesis y marcadas con *, son incluidas por la autora de este texto.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ARTICULAÇÕES ENTRE TEATRO, EDUCAÇÃO E ENSINO POR MEIO DA EXPERIÊNCIA CÊNICA DO GRUPO GALPÃO (BELO HORIZONTE-BRASIL)

ARTICULACIONES ENTRE TEATRO, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA ESCÉNICA DEL GRUPO GALPÃO (BELO HORIZONTE, BRASIL)

ARTICULATIONS BETWEEN THEATER, EDUCATION AND TEACHING THROUGH THE SCENIC EXPERIENCE OF THE GALPÃO GROUP (BELO HORIZONTE-BRASIL)

Rodrigo de Freitas Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
rodrigo.costa@uftm.edu.br

Resumo

O processo educacional e o ensino de História no Brasil enfrentam desafios complexos, inclusive porque a aprendizagem em sala de aula é multifacetada e necessita não apenas de abordagens metodológicas consistentes, mas também de convergências com o ambiente social dos estudantes. Este artigo se propõe a articular o debate sobre as linguagens artísticas realizadas no campo historiográfico com as discussões sobre educação, com foco no ensino de história. Para tanto, recuperamos um dos trabalhos cênicos desenvolvidos pelo Grupo Galpão, companhia teatral da cidade de Belo Horizonte, realizado ao longo de 2013, com o objetivo de pensar as possibilidades do teatro como meio de reflexão sobre os limites do processo educacional e as potencialidades que as artes podem oferecer. Contudo, este texto não utiliza o teatro como metodologia para ser utilizada em sala de aula, o que é importante e possui ampla bibliografia especializada, mas não é nosso foco. Aqui o teatro e a elaboração cênica são vistos como possibilidades de reflexão sobre as noções de História, de Ensino e, por fim, de Educação. Procuramos, com isso, oferecer aos leitores uma de reflexão sobre o processo educacional sustentada pelos meandros do processo criativo que envolve as artes, no caso, o teatro.

Palavras chave: Linguagens Artísticas – Teatro – Ensino de História – processo educacional – infância.

Resumen

O processo educacional y la enseñanza de Historia en Brasil enfrentan desafíos complejos, especialmente porque el aprendizaje en el aula es multifacético y requiere no solo enfoques metodológicos consistentes, sino también convergencias con el entorno social de los

estudiantes. Este artículo tiene como objetivo articular el debate sobre las expresiones artísticas realizadas en el campo historiográfico con las discusiones sobre educación, centrándose en la enseñanza de la historia. Para ello, recuperamos uno de los trabajos escénicos desarrollados por el Grupo Galpão, una compañía teatral de la ciudad de Belo Horizonte, realizado a lo largo de 2013, con el propósito de reflexionar sobre las posibilidades del teatro como medio para pensar los límites del proceso educativo y las potencialidades que las artes pueden ofrecer. Sin embargo, este texto no utiliza el teatro como metodología para ser utilizada en el aula, lo cual es importante y tiene una amplia bibliografía especializada, pero no es nuestro enfoque. Aquí, el teatro y la elaboración escénica se ven como posibilidades de reflexión sobre las nociones de Historia, Enseñanza y, finalmente, Educación. Con esto, buscamos ofrecer a los lectores una reflexión sobre el proceso educativo sustentada en los entresijos del proceso creativo que involucra las artes, en este caso, el teatro.

Palabras clave: Artes Escénicas - Teatro - Enseñanza de Historia - Proceso Educativo - Infancia.

Abstract

The educational process and the teaching of history in Brazil face complex challenges, not least because learning in the classroom is multifaceted and requires not only consistent methodological approaches, but also convergences with the students' social environment. This article aims to link the debate on artistic languages in the historiographical field with discussions on education, with a focus on history teaching. To this end, we revisit one of the plays developed by Grupo Galpão, a theater company from the city of Belo Horizonte, in 2013, with the aim of thinking about the possibilities of theater as a means of reflecting on the limits of the educational process and the potential that the arts can offer. However, this text does not use theater as a methodology to be used in the classroom, which is important and has ample specialized bibliography, but is not our focus. Here, theater and stage production are seen as possibilities for reflection on the notions of history, teaching and, ultimately, education. With this, we try to offer readers a reflection on the educational process supported by the intricacies of the creative process that involves the arts, in this case, theater.

Key words: Artistic Languages - Theatre - History Teaching - educational process - childhood.

ISSN: 2718-8310

Introdução

A educação e o Ensino de História se apresentam para pesquisadores e professores com muitos desafios. No ambiente escolar, geralmente, são várias as dúvidas e incertezas que rondam os professores. É difícil, por exemplo, para um país múltiplo como o Brasil estabelecer um caminho seguro voltado para o ensino em todo território nacional, o que se acentua quando levamos em conta as diferenças socioeconômicas regionais e pessoais. Esse é apenas um dos problemas que aponta para a complexidade da aprendizagem dos conteúdos no processo educativo e que pode gerar, em último caso, a dificuldade por parte dos próprios professores em aferirem o conhecimento ensinado. É complexo definir, do ponto de vista metodológico, o processo de aprendizagem que ocorre no ambiente da sala de aula. Por isso, acreditamos que esse debate não deve ser encarado apenas pelos profissionais que atuam diretamente na Educação Básica. No caso do ensino de História, ele envolve a concepção de História presente no ensino escolar e sua articulação com o ambiente formativo de jovens e adolescentes. Portanto, a situação é complexa não apenas pelas dificuldades cotidianas do processo de aprendizagem, mas também pela forma como o conhecimento histórico é construído e entra em contato com os alunos.

Partindo da importância da relação entre linguagens artísticas e educação, mais especificamente por meio das relações entre História e Teatro, este artigo pretende recuperar a prática teatral para problematizar a noção de História no ensino escolar, assim como as dificuldades que ela pode apresentar para estudantes e professores. Para tanto, além da discussão teórica pertinente ao tema, recuperaremos uma experiência cênica do Grupo Galpão[1] com o objetivo de apontar as possibilidades que as artes podem oferecer ao processo de aprendizagem. Porém, cabe destacar que este texto não pretende fazer uma discussão sobre o uso do teatro em sala de aula, mas recuperar a prática cênica como forma de pensar os limites e as possibilidades da ação docente na área de História.

Educação Histórica como campo de conhecimento e produção de sentidos

Um ponto central para reflexões sobre o processo educacional e o ensino de História é a necessidade de compreender cuidadosamente o processo cognitivo de construção de conhecimento histórico. Como, todos nós, desde a infância, passando pela escola e chegando à vida adulta, elaboramos nossas percepções sobre a historicidade? Por valorizar a ideia de que pensar historicamente é uma forma de interpretar a ações dos homens no tempo, esse questionamento se torna importante.

[1] Tendo iniciado sua carreira em 1982, o Galpão se notabilizou por meio da realização de espetáculos de palco e rua, muitos deles usando elementos circenses – pernas de pau e malabares –, excelência musical produzida pelos atores da companhia e qualidade cênica, confirmada pelo sucesso de público e crítica da maioria de seus espetáculos. Ao longo de mais de 40 anos de trabalho, a companhia produziu inúmeros espetáculos, se tornou referência na cena teatral brasileira contemporânea e continua oferecendo ao público novos espetáculos.

Entre as inúmeras análises acadêmicas sobre o tema, as discussões sobre Educação Histórica ganharam espaço no Brasil por meio dos debates que envolvem os meandros da História, como área de conhecimento, a Filosofia da História e a Educação. São muitos os trabalhos que refletem sobre o ensino de história por meio de noções e proposições advindas especialmente de Jörn Rüsen (2007). Porém, aqui nos voltaremos para o debate sobre Educação Histórica por meio do trabalho desenvolvido por Peter Lee, professor de Educação Histórica no Instituto de Educação da University of London e responsável pela divulgação da ideia de *literacia histórica*.

No texto *Em direção a um conceito de literacia histórica* (2006), Lee retoma as reflexões de Rüsen, especialmente o debate sobre "consciência histórica", com destaque para as condições do ensino de história na Grã-Bretanha e assinala:

> *'Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer".*
>
> Lee, 2006: 136.

Dizer que há mais na história do que o acúmulo de informações ocorridas no passado é algo conhecido entre os historiadores de ofício e ao mundo acadêmico. Contudo, isso não é tão simples quando pensamos o ensino de história e, principalmente, a maneira como as crianças e jovens entendem o passado. No geral, para muitos alunos, a história é somente um acúmulo de informações sobre o ocorrido. E a questão que nos cabe é: como superar essa formação no ambiente escolar? Lee continua:

> *"Muitos estudantes, então, operam com um conjunto de ideias que funcionam bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível. Porque há um passado permanente, somente uma consideração verdadeira pode ser feita. O passado consiste de eventos testemunháveis, então as afirmações dos historiadores sobre "o que aconteceu" são como depoimentos de testemunhos de segunda mão. [...] Já que não estávamos lá para ver o passado, e somente o conhecimento direto nos fornece conhecimento confiável, não temos como realmente saber o que aconteceu".*
>
> Lee, 2006: 139.

Pelas palavras do pesquisador, "a história é impossível" e como forma de superar a dificuldade apresentada pelo conhecimento prévio dos alunos integrados ao ensino de história, ele propõe a noção de *literacia histórica*. Que, entre outras coisas, advoga que é preciso compreender, no ambiente de ensino, como as considerações históricas são produzidas e as diferentes formas que

ela assume. Assim, Lee afirma que *"o problema parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com a nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro" (Lee, 2006: 140)*

De fato, a "nossa habilidade" para fornecer aos alunos uma *"estrutura histórica utilizável" (Lee, 2006:146)* é um desafio para professores/pesquisadores e o autor aponta que um dos caminhos possíveis é apresentar aos alunos que o ensinado pode ser revisitado, assimilando novas histórias numa estrutura aberta encorajando os alunos a refletir e pensar sobre as suposições que eles mesmos fazem. *"Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações" (Lee, 2006: 148).*

A grande questão é como promover essas "novas indagações". Nesse caso, acreditamos que a lida com linguagens artísticas no campo educacional pode auxiliar na produção de questionamentos e possibilidades mais abrangentes aos alunos.

Para aprofundamento desse debate, lançaremos mão do trabalho ressignificação do texto dramático *Os Gigantes da Montanha*, de Luigi Pirandello, pelo grupo Galpão de Belo Horizonte, em 2013. Os motivos que nos levam a tratar da composição desse espetáculo no contexto das articulações entre Educação, Linguagens Artísticas e Ensino de História podem ser resumidos em três: a amplitude do trabalho do Galpão, como grupo teatral brasileiro reconhecido nacional e internacionalmente e realizador de teatro de rua, portanto, em contato com público mais amplo se comparado com os que geralmente frequentam as salas teatrais; a força do texto teatral, uma fábula que trata do valor à arte, à sensibilidade e ao teatro frente à racionalidade exacerbada do mundo contemporâneo e, por fim, o fato do espetáculo dirigido por Gabriel Villela ter atingindo o público juvenil, o que redundou na publicação da História em Quadrinhos do texto teatral, baseado no espetáculo do grupo mineiro. A convergência desses pontos insere, no contexto de discussão de formação de professores de História, as articulações entre Educação, Linguagens Artísticas, Teatro e História.

A proposta cênica de "*Os gigantes da montanha*"

Pirandello (1867-1936), reconhecido como um dos mais importantes dramaturgos modernos italiano, foi homem das artes, produziu inúmeros textos dramáticos, atuou como diretor e ensaísta, além de escritor literário. No geral, críticos e intérpretes de diferentes lugares e tempos atribuíram à obra pirandelliana um caráter cerebral, hermético e até como "teatro de tese". Em que pese esses marcadores interpretativos, o seu teatro tem muito a nos revelar, especialmente no que diz respeito à reflexão do teatro no próprio teatro e ao papel da arte, da criação e da poesia no contexto do século XX. E foi partindo desse princípio que o Galpão encenou a última peça de Pirandello, *Os gigantes da montanha*.

Escrito ao longo da década de 1930, o texto dramático denominado de "mito" pelo autor, ficou inconcluso, tendo Pirandello narrado em seu leito de morte o final do enredo ao filho Stefano

ISSN: 2718-8310

Pirandello. A ação da peça ocorre no momento em que uma companhia teatral chega às terras do mago Cotrone. A Companhia da Condessa é composta por Ilse, seu marido Conde e seis atores que, juntos, passam por problemas financeiros e não encontram lugares em que possam realizar suas encenações. Ilse, amante do teatro e da encenação, procura sempre encenar *A fábula do filho trocado*, texto dramático escrito pelo próprio Pirandello em 1932 e que servia de estudos para a escrita de *Os gigantes da montanha*. No contexto da peça, aquela cena teria sido oferecida à Ilse por um poeta que se matou por amor à condessa. Enfim, esse núcleo de personagens forma uma trupe teatral que está se desfazendo, enquanto continua acreditando no poder da representação teatral.

As terras do mago Cotrone ficam num vale, numa espécie de vila esquecida no tempo, e ali vivem os *scalognati*, personagens que não são humanos, mas possuem uma espécie de refinamento por sua crença nas artes. Aquele é o espaço dos sonhos, da criação artística e Cotrone, alter-ego de Pirandello, conduz os personagens em meio a luzes e sons que habitam a vila esquecida no tempo.

O outro grupo de personagens são os gigantes que vivem na montanha. Eles representam a força da racionalidade, das grandes construções e do concreto, enfim são os representantes diretos da modernidade e das formas racionais de sobrevivência.

Apesar dos três grupos bem definidos de personagens, a rubrica inicial enfatiza que o tempo e o lugar onde ocorrem o enredo são indeterminados, entre a fábula e a realidade, já que o texto é considerado pelo autor um “mito”. E é justamente essa relação entre o mundo fabular, dos sonhos, da criação artística e sua relação com o real que interessa a Pirandello, ao Galpão e a nós no contexto de discussão sobre a potencialidade das artes, especialmente do teatro para o processo educacional.

A chegada da companhia à vila de Cotrone ocupa grande parte do enredo e o contato entre os moradores do lugar com os atores geram inúmeras discussões. Por mais que Ilse seja atriz, acredite no potencial das artes e no poder da poesia, ela e seu grupo não compreendem a existência daquele mundo lúdico. Ilse continua obcecada em apresentar seu teatro aos humanos, ao passo que Cotrone demonstra que entre os humanos não há espaço para a poesia. Já os atores da companhia pouco a pouco, com medo e dificuldade, começam a entender que estão imersos em um outro mundo, composto prioritariamente por sonhos. Enquanto isso, Cotrone, utilizando a magia da arte, tenta convencer Ilse a ficar ali, na vila, o espaço onde ela poderia representar com tranquilidade *A fábula do filho trocado*. Inúmeras ações ocorrem, todas elas envolvendo o contato entre o mundo dos sonhos e a realidade que a companhia teatral enfrentava.

A divisão dos seres que habitam o mundo, de acordo com Cotrone, é explicada pela existência dos humanos, com seus *“limitados cinco sentidos” (Pirandello, 2013:100)*, e dos espíritos. É a esses que recai a explicação do personagem, que não deixa de ser a preocupação do dramaturgo. Os sentidos que os humanos dão ao mundo são restritos, por sua vez, a arte, representada em cena pelo teatro, é maior que os sentidos humanos, permite a complementaridade da vida e compõe o real com outras cores marcadas pelos sonhos. Desse ponto de vista, os personagens são mais consistentes que os humanos.

Ao tratar de Cotrone, Sábato Magaldi aponta que *“[...] se o espírito das personagens representadas se incorpora aos fantoches, eles se movem e falam. Libertos das mutações dos atores, os fantoches podem encenar o espírito das personagens e transmiti-lo sem falhas. Por isso, estão um pouco acima dos atores”. (Magaldi, 2009: 33)*. É daí que surge a incompreensão de Ilse e seus atores na vila. Para eles, é o ator que dá vida ao personagem, por isso a insistência de Cotrone ao dizer que o “verdadeiro milagre” não está na representação, mas na magia do poeta. É esse mundo de magia que importa a Pirandello, é nele que reside a essência da arte.

Apesar da longa explicação sobre os espíritos, ela é confusa para Ilse que, por sua vez, insiste em perambular em busca de público para a sua fábula. A vila parece um mundo de loucos e um universo sem sentidos. Diante disso, o mago sugere que a trupe encene a fábula aos gigantes da montanha que, no dia seguinte, estarão em uma festa de casamento.

Os gigantes são os homens da técnica, da racionalidade, ligada aos grandes empreendimentos do mundo contemporâneo: estradas, fábricas, represas, etc. Enfim, são os representantes do mundo dos negócios, das ações, do dinheiro e da utilidade prática e da vida, muito diferentes dos fantasmas que habitam a vila. Se os *scalognati* vivem de fantasias, vão além dos cinco sentidos humanos e produzem cores, sons e quimeras, os gigantes são o oposto. Vivem da materialidade, gostam de ser adulados, têm orgulho do dinheiro e acreditam que o valor de uma obra se dá pelo que ela custa. Em meio a esses dois grupos, estão os atores da companhia da condessa que acreditam que a representação teatral é capaz de tocar os homens, os gigantes da montanha.

Ao final, os gigantes aceitam assistir à encenação de Ilse, se aborrecem facilmente, desejam que ela cante e dance, mas ela insiste em declamar *A fábula do filho trocado*. Irritada com o posicionamento do público, a atriz chama os espectadores de brutos que, nervosos, dilaceram o corpo de Ilse. Dois atores da companhia tentam socorre-la e também são destroçados. Ao final, o Conde chora e Cotrone compreende que o acontecido não tem culpados.

> *“Os pobres servos fanáticos pela vida [...] dilaceraram inocentemente, como se fossem fantoches rebeldes, os servos fanáticos pela Arte, que não sabem falar aos homens porque se excluíram da vida, mas não o bastante para se contentar apenas com seus próprios sonhos; e que, além disso, pretendem impor, aos que têm outras coisas a fazer, que acreditem nesses sonhos”.*
>
> Pirandello, 2013:117-118.

Importa perceber que a intenção do dramaturgo é apontar a responsabilidade do destroçamento de Ilse na relação entre os “fanáticos pela vida” e os “fanáticos pela arte”. Não há comunicabilidade entre esses dois grupos, cada um fala para si, o que significa que a arte, como sonho, criação e força, expressa pela vila de Cotrone, não encontra lugar no mundo moderno.

Sob a direção de Gabriel Villela ocorreu a montagem de *Os gigantes da montanha* ao longo de 2013. A composição cênica utiliza muitas cores, informações cênicas, máscaras e luzes

ISSN: 2718-8310

superpostas em uma plataforma que, ao centro, possuía um espaço rebaixado marcado por uma cortina colorida que formava pequeno palco, onde muitas ações da peça ocorriam. Além disso, destacam-se outros elementos cênicos como sombrinhas brancas e coloridas, bonecos de madeira, bancos e mesas que são empurrados pelos próprios atores conforme as ações do enredo. Os personagens da Companhia da Condessa Ilse (Inês Peixoto) vestem roupas coloridas de tonalidade escura, os *scalognati* vestem roupas brancas e esvoaçantes que lembram fantasmas e Cotrone (Eduardo Moreira) se assemelha a um mago de filmes infanto-juvenis e porta um cajado com uma caveira, cuja mandíbula é articulada pelo ator. Em cena estão doze atores, sendo dois convidados e os outros integrantes do grupo. A maquiagem cobre todos os rostos, com base branca e detalhes que lembram os clows.



Foto de divulgação do espetáculo disponível em: www.grupogalpão.com.br

No *Diário de Montagem* do espetáculo, escrito por Eduardo Moreira (2014), a complexidade do texto dramático de Pirandello e as soluções cênicas voltadas para o teatro de rua são realçadas no relato das ações da direção. O delírio que propositalmente Pirandello promove no texto precisa estar em cena e isso ocorre por meio do trabalho de encenação dos atores, pelo jogo de luzes e som sobrepostos ao tablado que serve de palco. A magia, para além do próprio texto teatral, é construída pelo contato com a plateia, ou melhor, por meio do fenômeno teatral. As diversas camadas interpretativas são levadas ao público e, como o processo de recepção é dinâmico e plural, os sentidos só podem ser dados por aqueles que assistem. Porém é evidente que a cena do Galpão se apresenta como um contraponto ao mundo da racionalidade. Ou seja, a proposta intelectual de Luigi Pirandello se materializa cenicamente por meio das condições e

das escolhas estéticas do Galpão. A encenação é uma ressignificação, releitura e atribuição de novos sentidos ao texto teatral e é nesse espaço que a autoria do espetáculo se constrói. Pirandello é o autor da fábula, mas a cena é de autoria de Gabriel Villela e do Grupo Galpão. O fenômeno teatral se realiza e com ele a possibilidade de repensar os desmantelamentos do mundo moderno que tanto preocupavam o dramaturgo. No contexto das discussões sobre Linguagens Artísticas e Educação esse tipo de ação nos interessa para pensar as potencialidades da arte no processo de aprendizagem.

A arte, como dimensão da produção humana, precisa ser compreendida por meio das potencialidades de interpretação que gera. Assim, ela é uma forma de ação e de prospecção que pode acender no espectador/receptor/público outras vivências, possibilidades e ações. A problemática realçada por Pirandello em *Os Gigantes da montanha* é da ordem da fruição, da poesia ou do sonho. Constatando o pragmatismo do mundo moderno, o dramaturgo espera indicar ao público a existência e importância do mundo da poesia. De acordo com Eduardo Moreira: *"Gabriel defende que o mito só pode ser compreendido a partir de uma história que é transmitida, como os contos que são relatados para as crianças" (MOREIRA, 2014: 55).*

É importante perceber que a proposição do diretor tem como base a ideia de "contos relatados para as crianças" e em termos de recepção do espetáculo foi fundamental. O que pode ser observado no material produzido pelo grupo, em especial a criação de uma HQ da peça[2].

O fato de existir essa publicação demonstra que certamente o caráter popular dado à encenação voltada para o público de rua atingiu o esperado, colocando no centro do debate o núcleo da peça: a importância dos sonhos, das cores e das pulsões em meio ao pragmatismo e à racionalidade. Parece que o Galpão materializou na linguagem cênica o que o diretor tratava como importante, os contos narrados para crianças. A linguagem do mito, da fábula e dos sonhos parece ser apenas elementos da linguagem infantil. E o que nos interessa, neste momento, é buscar compreender os motivos para isso e também como esse tipo de ação impacta na formação das pessoas.

A linguagem artística e suas possibilidades no campo educacional

Se a encenação procura relacionar-se de forma direta com o narrar ou o contar a uma criança ações de um tempo mitológico e se tomamos a cena do Galpão como inspiração para discussões sobre as possíveis relações entre Artes e produção de conhecimentos escolar, algumas questões surgem: O teatro, no caso o do Galpão, não poderia ser uma fonte para os próprios historiadores e professores pensarem que o conteúdo daquilo que ensinam precisa estar articulado a outras dimensões do sujeito, como a vivência das crianças e jovens? Em que medida, ou teor, a racionalidade histórica, científica, precisa ser avaliada no contexto educacional e do Ensino de

[2] A partir da montagem, os quadrinhos foram idealizados e roteirizados por Inês Peixoto e ilustrados por Carlos Avelino e Bruno Costa e publicado em 2019 pela Nemo, editora de HQs e graphic novels do Grupo Autêntica. Os sonhos de Pirandello e as cores do Galpão se materializam em texto e visam atingir um público maior.

História? O mundo moderno nos ensinou a ser práticos, racionais e até "um pouco duros de cabeça", como os gigantes. E é claro que a constituição da nossa disciplina – História – também foi afetada por isso. Munidos com a certeza da ciência, lançamos mãos de métodos de trabalho e produzimos conhecimento histórico. Acreditando na eficácia da ciência, partimos para o ensino de nossa disciplina e muitas vezes erramos e nos frustramos. Qual o papel das artes no processo de trabalho docente? Como as linguagens artísticas podem auxiliar no processo educacional já que, em certa medida, somos gigantes da montanha e relegamos às linguagens artísticas apenas o espaço da fruição.

Pirandello foi, entre muitos, um dos que se colocou a pensar sobre o papel da arte frente ao esfacelamento do mundo moderno. A partir de outras questões, com outra linguagem, mas também sob o impacto dos efeitos da modernidade, Walter Benjamin, autor caro aos estudos culturais, também trata dos atos de narrar, brincar, jogar e educar, e no contexto de nossa discussão ele é importante não só por isso, mas principalmente por ser uma fonte inspiradora para refletir sobre o papel da arte no processo educacional.

São conhecidos os textos benjaminianos sobre a perda da narrativa e da experiência no mundo moderno. Sendo essa uma preocupação do autor, ele buscou dimensionar de forma filosófica e histórica o sentido de constituição do sujeito burguês, o que passa obviamente pela noção de infância e as ações que dela decorrem, em especial o ato de brincar. O livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009), que traz artigos, resenhas e análises escritos entre 1913 e 1932, é uma das obras benjaminianas onde os pesquisadores podem acessar as críticas do autor à constituição da modernidade sobre o universo infantil.

Recorreremos aqui ao texto "História cultural do brinquedo" (1928), por julgar que ele traz considerações importantes ao debate que se estabelece neste artigo inclusive para pensar historicamente os artefatos relacionados à brincadeira. A percepção benjaminiana é a de que à medida que o mundo se moderniza, ocorre uma separação entre o mundo das crianças e dos pais, o que promove consequências sobre a formação, inclusive, dos adultos: *"[...] ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando ao seu modo a sensibilidade infantil" (BENJAMIN, 2009: 92).*

É perceptível a noção de Benjamin que as crianças possuem suas próprias ferramentas para compreender o mundo e com o advento da modernidade houve uma separação do "mundo da criança" do "mundo do adulto", porém essa divisão legou a ideia de que o brincar, o jogar e o ensinar deveriam ser realizados a partir das perspectivas dos adultos. Somos nós, dentro de uma lógica de produção capitalista, que construímos os brinquedos e oferecemos às crianças, a consequência direta disso é a forma como entendemos o ato de brincar. Não estaria ele sendo cada vez mais mecanizado, padronizado, portanto, modernizado no sentido de construir nas ações das crianças um sujeito social único, pobre de experiência?

É claro que essa discussão não se limita ao brinquedo e ao ator de brincar, mas envolve também, em Benjamin, o contato da criança com a literatura, ou melhor, com o mundo ficcional. No

texto "Livros infantis, velhos e esquecidos" (1924), o filósofo trata diretamente da literatura infantil em seu país.

> *"O livro infantil alemão [...] nasceu com o Iluminismo. Com sua forma de educação, os filantropos colocavam à prova o imenso programa de formação humanista. Se o homem era piedoso, bondoso e sociável por natureza, então deveria ser possível fazer da criança, ser natural por excelência, o homem mais piedoso, mais bondoso e mais sociável"*
>
> Benjamin, 2009: 54-55.

O autor nos mostra como os adultos, em especial os pedagogos pós Iluminismo, foram criando, a partir do entendimento moderno do mundo, o espaço de formação para as crianças. Assim foi se perdendo as dimensões múltiplas do próprio olhar infantil sobre o mundo.

> *"É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processo de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas conhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga"*.
>
> Benjamin, 2009: 57-58.

A elaboração de que a interpretação infantil do mundo passa pelos materiais residuais da modernidade pode nos oferecer diversos debates sobre os atos de brincar, ensinar ou elaborar materiais voltados para o processo educacional formal. Ao mesmo tempo, toda essa discussão que trata do universo infantil não diz respeito apenas às crianças, mas também à maneira como os adultos se portam no mundo do pragmatismo. Na peça de Pirandello, os gigantes da montanha são os adultos que não conseguem se ater aos materiais residuais realçados por Benjamin. O dramaturgo, pela linguagem teatral, não estava diretamente interessado no universo infantil, mas sim no modo como os homens do pragmatismo são incapazes de olhar para a arte e também para o fato de muitos artistas não saberem se comunicar com esse público. Já o Grupo Galpão, preocupado com a linguagem popular, com o público das ruas e com a fluidez da cena, realça na montagem de *Os gigantes da montanha* as características dos sonhos e das quimeras, para tanto, o diretor Gabriel Villela volta-se ao universo infantil e ressalta que o espetáculo só pode ser bem compreendido pelo público se ele for construído como os contos

narrados às crianças. Villela e o Galpão compreendem que a problemática de Pirandello é sobre a modernidade e para comunicar isso ao público colocam em contato o "mundo dos adultos" (Gigantes) e o "mundo das crianças" (*scalognati*) nos fazendo lembrar dos ecos de Walter Benjamin que fez de sua vida uma forma de reflexão sobre as relações entre arte e sociedade.

Por fim, cabe pensar esse debate no contexto do processo educacional e suas possíveis relações com as artes e, para isso, recorremos às considerações do filósofo italiano Giorgio Agamben, conhecido pela interpretação contemporânea da obra de Walter Benjamin.

Publicada no Brasil pela primeira vez em 2005, a obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* vem sendo lida e discutida por pesquisadores da filosofia da educação que tem nos ajudado a refletir sobre os meandros que envolvem a atualidade dos impactos da "pobreza de experiência", realçada por Benjamin no início do século passado, sobre o processo educacional.

Agamben volta-se para a infância reconhecendo-a *"como o tempo-espaço da experiência ainda não expressa em linguagem articulada, mas que necessita da linguagem para que, em silêncio, se pense no que se passa ou, poeticamente, se exprima entre os saberes e prática escolares" (Pagni; Valerio, 2020: 68).*

Ao modo benjaminiano, a infância é vista como um espaço de experiência único, que possui suas especificidades e que precisa ser compreendida a partir dessas especificidades. O que pode nos ajudar a flexionar discursos educacionais comuns, muitos calcados na experiência empobrecida da modernidade.

> *"A constituição dos saberes e das práticas escolares, desde a modernidade, se apoiou nessa restrição da experiência ao empírico, desenvolvida pelas ciências modernas, assim como se legitimou em discurso de verdade que se fundamenta na figura do sujeito, no pensamento supostamente identificante e na racionalidade instrumental, convertendo a práxis educativa em uma tecnologia, dentre as tantas existentes, no presente. Por conseguinte, restrita a mera aplicação dos saberes à prática educacional, na atualidade, essa arte-técnica parece deixar de se relacionar com a existência humana e com a formação do homem para se constituir em uma operação de ajustamento de meios a fins dados, desenvolvida pelo educador, objetivando oferecer aos seus destinatários habilidades e competências que os conforme ao existente. Em tal instrumentalismo da razão, sequer a prática do pensar que incide sobre os modos de existência do educador e a sua subjetividade são considerados necessário. Ao serem minimizados nessa atividade e nos saberes e práticas com os quais esse sujeito opera, são incorporados como uma espécie de mecanismo que, mesmo para o educador, parece destituído de sentido. Por sua vez, os destinatários dessa atividade também parecem ser privados dessa prática do pensar e das interpelações sobre os sentidos de sua*

> *existência que, no limite, somente são exercitados no tempo e no espaço fora do domínio institucional da escola: ao menos quando aí também não estão subordinados a outros mecanismos sociais que ampliam ao extremo essa interdição do pensar e do problematizar a existência".*

Pagni; Valerio, 2020: 69.

Nesse contexto, naturalizamos e singularizamos a prática educacional, deixando de fora diversos elementos da vida cotidiana. Ao mesmo tempo, conhecemos referenciais bibliográficos que sempre realçam a importância de valorizar, no ambiente escolar, a realidade do educando. Porém, precisamos pensar qual o sentido desse ato.

Recuperemos duas passagens de Agamben para finalizar a discussão e permitir que a reflexão ocorra:

> *"A ideia de uma infância como uma "substância psíquica" pré subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito".*

Agamben, 2005: 59.

Se a infância é compreendida como um espaço de experiência, onde as pessoas articulam suas ações antes da linguagem, a compreensão da noção de História sofre consequências e, novamente, nos faz lembrar as reflexões de Walter Benjamin:

> *"Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, epoché. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem".*

Agamben, 2005: 65.

ISSN: 2718-8310

Sob esse aspecto, a História, inclusive a ensinada nas escolas, aquela que diz respeito ao processo educacional formal, precisa ser vista a partir de uma dimensão mais ampla e que leve em conta as descontinuidades. No campo da pesquisa acadêmica em História sabemos o quanto o descontínuo é rico e cheio de possibilidades de experiências e é isso que precisa e pode ser visto no ensino de nossa disciplina. Tratar da realidade dos alunos, como preconizam os teóricos da Educação Histórica, pode ser aprofundado pela leitura cultural do social. O pensamento de Benjamin, importante filósofo da cultura, é uma inspiração. Não por acaso muitos de seus intérpretes, entre eles Agamben, voltaram-se para a relação entre História e Infância. De nossa parte, como historiadores da cultura, faz bem olharmos para nossos documentos de análise e perceber neles não apenas um objeto que metodologicamente poderia ser utilizado em sala de aula, mas também uma forma de encontrar no fazer artístico a inspiração para uma prática docente rica em experiência.

Luigi Pirandello e a cena do Grupo Galpão, tendo por objetivo alcançar o público brasileiro, nos oferece estímulo como docentes e pesquisadores, não apenas como um conteúdo que "preenche" a vida das crianças, mas especialmente como forma de pensar o lugar do adulto como intérprete da História.

Referências

Agamben, G. (2005). *Infância e História:* destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Editora 34.

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar, Curitiba, Especial,* p. 131-150.

Magaldi, S. (2009). Princípios estéticos desentranhados das peças de Pirandello sobre teatro. In: Guinsburg, J. *Pirandello do teatro no teatro*. São Paulo: Perspectiva, p. 15-34.

Moreira, E. (2014). *Diário de montagem do espetáculo Os gigantes da montanha*. Belo Horizonte: Edições CPMT.

Pagni, P. ; Valerio, R. (2020). Experiência, infância, linguagem e acontecimento: a biopolítica de Giorgio Agamben e a Educação. *Saeculum: Revista de História*, v. 25, n. 43. João Pessoa, 64-75, jul./dez. 2020.

Pirandello, L. (2013). *Os gigantes da montanha.* Tradução e prefácio Beti Rabetti. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Rüsen, J. (2007). *História Viva.* Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília.



Dr. Rodrigo de Freitas Costa

Professor Associado do Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM -Uberaba-MG) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Estágio pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado, mestrado e graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

INTERFACES: NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS E PRATICAS EDUCACIONAIS

INTERFACES: CINEMATIC NARRATIVES AND EDUCATIONAL PRACTICES

INTERFACES: NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Paulo Roberto Monteiro de Araujo
Universidade Estadual de Campinas
prmaraujo@uol.com.br

Emerson Rodrigues de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie
emersonbrito.arte@gmail.com

Resumo

O artigo trata das relações entre narrativas cinematográficas e os seus possíveis usos nas práticas educacionais no ensino médio. Deste modo, a primeira parte do texto se vincula à análise de dois filmes brasileiros, A Falecida e Toda Nudez será Castigada. Já a segunda parte se refere à possibilidade do uso da linguagem fílmica pelo educador em suas atividades educacionais no que tange as problemáticas humanas em nossa temporalidade brasileira e latino-americana.

Palavras-chave: Narrativa Cinematográfica. Reconhecimento. Interdisciplinaridade. Práxis educacional.

Abstract

The article deals with the relationships between cinematographic narratives and their possible uses in educational practices in high school. Thus, the first part of the text is linked to the analysis of two Brazilian films, A Falecida and Toda Nudez ser Punigada. The second part refers to the possibility of using filmic language by educators in their educational activities regarding human problems in our Brazilian and Latin American temporality.

Keywords: Cinematic Narrative. Recognition. Interdisciplinarity. Educational praxis.

Resumen

El artículo trata de la relación entre las narrativas cinematográficas y su posible uso en las prácticas educativas de la enseñanza secundaria. La primera parte del artículo analiza dos películas brasileñas, A Falecida y Toda Nudez será Castigada. La segunda parte se refiere al posible uso del lenguaje fílmico por parte de los educadores en sus actividades educativas con relación a los problemas humanos en nuestra temporalidad brasileña y latinoamericana.

Palabras clave: Narrativa fílmica. Reconocimiento. Interdisciplinariedad. Praxis educativa.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

A nossa preocupação no presente artigo é a analisar as interfaces entre cinema e educação. A finalidade é apreender de modo interpretativo como a existência feminina se expressa no campo das relações conflituosas no que se refere ao masculino, às relações de poder, seja de classe ou não, e, ainda, às liberdades comportamentais no âmbito da sociedade brasileira contemporânea. Tendo em vista tais relações conflituosas citadas acima, o nosso interesse é de como a linguagem cinematográfica pode contribuir para a elaboração de práticas educacionais que tratem da questão referente ao Reconhecimento do Outro, em sua identidade humana múltipla, nos diversos espaços sociais e políticos.

Para desenvolver as nossas análises e interpretações partimos de dois filmes já clássicos da historiografia cinematográfica brasileira, bem como latino-americana: **A Falecida** (1965), de Leon Hirszman, e **Toda Nudez será castigada** (1973), de Arnaldo Jabor, ambos os filmes foram baseados na obra de Nelson Rodrigues. Os dois cineastas brasileiros partem de questões tanto existenciais como sociais para elaborarem as suas narrativas cinematográficas. Eis o motivo de o fundamento estético de suas narrativas ser a relação dos personagens com o seu ser, tanto no que se refere ao psíquico, bem como ao social. A título de ilustração sobre essas duas dimensões (psíquica e social) citamos abaixo um trecho da peça Antígona de Sófocles, no sentido de mostrar a situação da mulher lançada nas relações de poder, em que não há minimamente o reconhecimento do
feminino.

"ISMENE
Pobre de mim! Pensa primeiro em nosso pai,
Em seu destino, abominado e desonrado,
Cegando os próprios olhos com as frementes mãos
ao descobrir os seus pecados monstruosos;
também, valendo-se de um laço retorcido,
matou-se a mãe e esposa dele – era uma só –
e, num terceiro golpe, nossos dois irmãos
num mesmo dia entremataram-se (coitados!),
fraternas mãos em ato de extinção recíproca.
Agora que restamos eu e tu, sozinhas,
Pensa na morte inda pior que nos aguarda
se contra a lei desacatarmos à vontade
do rei e a sua força. E não nos esqueçamos
de que somos mulheres e, por conseguinte,
não poderemos enfrentar, só nós, os homens.
Enfim, somos mandadas por mais poderosos
E só nos resta obedecer a essas ordens
e até a outras inda mais desoladoras.
Peço indulgências aos nossos mortos enterrados
mas obedeço, constrangida, aos governantes;
ter pretensões ao impossível é loucura."

ISSN: 2718-8310

O trecho citado acima se refere ao momento em que Ismena se recusa a ajudar a irmã, Antígona, a enterrar um dos irmãos morto num fratricídio, o qual lutava contra o Estado. O irmão que defendia o Estado pôde ser enterrado, porém, o que lutava contra, não; por ordem do Rei Creonte. A finalidade ao citar o trecho acima é trazer à baila a condição do feminino frente ao poder do masculino, representado pelo Estado. É nessa relação de poder, expressa com a peça de Sófocles que gostaríamos de examinar à luz de dois filmes, já citados anteriormente, baseados em duas peças de Nelson Rodrigues: **Toda nudez será castigada** e **A falecida**.

A questão a ser levantada em relação ao feminino se funda epistemologicamente na teoria do Reconhecimento em Charles Taylor. O reconhecimento do outro é o ponto de inflexão na cultura contemporânea ocidental. Não é por acaso que uma política do reconhecimento advém da Revolução Francesa, em que todos as identidades devem ser reconhecidas em suas diversidades.

Se a Revolução Francesa possibilitou o advento das políticas do reconhecimento, somente no século XX ganha força, com os movimentos dos direitos civis, nos Estados Unidos: movimentos gays, negros e feministas. Tais movimentos criaram aquilo que Taylor chama de um Vocabulário de Valor cuja finalidade é elaborar modos de identidades humanas numa determinação fundada nas expressões comunitárias. Não é à toa que Lacan diz que a mulher não existe, e quando ele diz isso, ele quer dizer que é preciso que o feminino se constitua como sujeito desejante, sujeito dos seus próprios desejos. Não é por acaso que Ismena diz no trecho citado: “E não nos esqueçamos de que somos mulheres e, por conseguinte, não poderemos enfrentar, só nós, os homens”.

Quando Ismena diz que não se pode enfrentar os homens, ela tem consciência que não é sujeito dos seus próprios desejos, pois seus desejos são os desejos do outro. Já Antígona se recusa a aceitar o desejo do outro (do Estado, como determinação do Masculino), no entanto, ela ainda não possui um vocabulário próprio do sujeito feminino, pois os seus desejos são determinados por obrigações ético-familiares, originados no cuidado em relação à família. Apesar de Antígona se contrapor aos desejos do masculino, ela ainda não se constituiu como sujeito dos seus próprios desejos, pois estes estão fundados na família, como cuidado. Mesmo com toda a sua recusa ao desejo do masculino, na figura de Creonte, Antígona ainda não se constitui como sujeito de seus desejos; pois não construiu um vocabulário valorativo do feminino em si mesma e para si mesma.

Eis o motivo de Geni (interpretada pela atriz Darlene Glória), personagem de **Toda Nudez será castigada**, não ser sujeito de seus próprios desejos, apesar das suas não repressões sexuais. Geni não tem problema com a sua sexualidade, porém, é manipulada pelo masculino: Herculano (personagem que se tornará seu esposo interpretado pelo ator Paulo Porto), Patrício (personagem irmão de Herculano interpretado pelo ator Paulo César Peréio) e Serginho (personagem filho de Herculano interpretado pelo ator Paulo Sacks). Mesmo quando Geni se suicida, como forma de ação desejante, ela ainda não é sujeito; pois sua ação está na passividade da vingança em relação ao espírito burguês da família do marido. Para ilustrar (Fig. 01) podemos citar o início da peça em que Geni deixa uma gravação para o seu marido. Segue o trecho abaixo:

“GENI – Herculano, quem te fala é uma morta. Eu morri. Me matei.
(....)
GENI – Herculano, ouve até o fim. Você pensa que sabe muito. O que você sabe é tão pouco! (com triunfante crueldade) (violenta) Há uma coisa que você não sabe, nem desconfia, uma coisa que você vai saber agora, contada por mim e que é tudo. Falo pra ti e pra mim mesma. (dilacerada) (ressentida e séria) Escuta, meu marido. Uma noite em tua casa”.

(RODRIGUES, 1994: p.1052).

Figura 01. Cena do Suicídio de Geni. Ela observa a gilete com a qual corta os seios.



Fonte: Canal do Youtube de André Fernandes Abreu | https://www.youtube.com/watch?v=gkmYbWkhK5U | Acesso em 01.05.2024 às 19h

Apesar de Geni trazer à tona o espírito doentio da família de Herculano, dando a impressão de possuir uma espécie consciência de si (*SelbstBewusstensein*) em um sentido conceitual hegeliano, ela permanece presa às determinações do poder do masculino, no caso, em seu viés burguês conservador. Deste modo, não adianta Geni desmascarar a patologia burguesa da família de Herculano, pois ela continua não sendo reconhecida como sujeito. Mesmo se casando com Herculano, Geni ainda é uma prostituta, e como tal não é sujeito de seus próprios desejos. Ela permanece com o mesmo status identitário de quando Herculano a conheceu no prostíbulo. Abaixo o trecho em que Herculano ofende Geni após ter feito sexo com ela (Fig. 02):

“GENI – Não me humilhe que eu te.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

HERCULANO (cortando) – Ninguém te humilha! Você está debaixo de tudo! Você é um mictório! Público! Público!"

(RODRIGUES, 1994:1060).

Figura 02. Cena no Prostíbulo onde Herculano ofende Geni.



Toda Nudez Será Castigada (1972), da obra de Nelson Rodrigues, direção Arnaldo Jabor, filme completo

Fonte: Canal do Youtube de André Fernandes Abreu | https://www.youtube.com/watch?v=gkmYbWkhK5U | Acesso em 01.05.2024 às 19h

No final das contas, por assim dizer, a morte de Geni é em vão. Quem é castigado não é nem Herculano e os membros de sua família, principalmente Serginho (o filho que se tornara amante de Geni) e Patrício (aquele que arma toda a trama para o encontro de Geni com Herculano), mas sim Geni. Ela é mero objeto sob a forma de nudez corporal com o intuito de satisfazer o outro. Geni é objeto, não sujeito.

Embora Jabor não modifique o texto original de Nelson Rodrigues, ele consegue expressar em sua estética imagética cinematográfica a problemática de um desejo que tenta se expressar (Geni), mas que é sucumbido não somente pela força do masculino burguês (em seu aspecto social e de classe), mas antes pela falta do sujeito feminino que ainda não se constituiu por meio de um vocabulário de valor referencial. Não há um vocabulário valorativo que possa servir como referencial significativo para a construção de uma identidade feminina. É o que ocorre também com o filme de Leon Hirszman, **A Falecida**, baseado na peça de Nelson Rodrigues.

ISSN: 2718-8310

Leon Hirszman tenta dar um caráter marxista à obra de Nelson Rodrigues por meio da ideia de alienação dos personagens como Tuninho (marido de Zulmira interpretado pelo ator Ivan Cândido), que se limita a discutir futebol e fazer apostas com os amigos no bar. Tal alienação de Tuninho se expressa no trecho abaixo da peça, que Hirszman usa em seu filme (Fig. 03).

“(Consumada a aposta, Toninho exulta)
TUNINHO – Vou te dizer mais: estou desempregado e outros bichos. Quer dizer, na última lona. Mas estou tão certo, tão certo, que vai ser uma barbada daquelas que te juro, sob minha palavra de honra, que se eu tivesse dinheiro, sabes o que eu fazia, no domingo, queres saber?
OROMAR – Você é bom de bico!
(Tuninho está numa verdadeira euforia)
TUNINHO – Espera, ouve o resto, seu zebu! Eu entrava no Maracanã. Muito bem. Vamos dar, de barato, que umas 100 mil pessoas assistam ao jogo.
(....)
TUNINHO – Seja 150 ou 200 mil pessoas. Não importa. Até aí morreu o Neves. Pois eu, se tivesse dinheiro, dinheiro meu, no bolso, eu, sozinho, apostava com 200 mil pessoas no Vasco. Havia de esfregar a gaita assim, na cara das 200 mil pessoas, desacatando: “Seus cabeças-de-bagre! Dois de vantagem e sou Vasco!” Te juro que ia fazer a minha independência, que ia lavar a égua!”

(RODRIGUES, 1994: 36).

Figura 03. Cena em que Tuninho faz uma hipotética aposta com os colegas em relação a vitória do Vasco sobre o Fluminense no Maracanã.



Fonte: Canal do Youtube Cine Antigua | https://www.youtube.com/watch?v=HsZxjCPIC9E&t=443s | Acesso em 01.05.2024 às 19h


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

É desse universo masculino alienante da classe trabalhadora da zona norte carioca que Zulmira (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro) tenta escapar por meio do adultério. No entanto, Zulmira replica em suas ações desejantes as fantasias alienantes do universo masculino da classe trabalhadora desempregada. Ao ser descoberta em seu adultério por uma vizinha, Zulmira aprofunda a sua alienação como réplica da alienação do universo masculino suburbano por meio da fantasia de ter um funeral de luxo. Só pela morte Zulmira crê mostrar o seu poder à vizinha seja mostrando os seios ao ser despida como defunta (a vizinha não tem um dos seios) seja tendo um funeral de luxo (que a vizinha supostamente veria). Zulmira não percebe que está enredada no universo masculino alienante da classe trabalhadora da zona norte carioca (Fig. 04 e 05).

Figura 04. Cena de Zulmira com o amante.



Fonte: Canal do Youtube Cine Antigua | https://www.youtube.com/watch?v=HsZxjCPIC9E&t=443s | Acesso em 01.05.2024 às 19h

ISSN: 2718-8310

Figura 05. Cena do cortejo fúnebre de Zulmira cujo caixão é o mais barato, contrariando o seu desejo de ter um caixão caro.



Fonte: Canal do Youtube Cine Antigua | https://www.youtube.com/watch?v=HsZxjCPIC9E&t=443s | Acesso em 01.05.2024 às 19h

A falta de reconhecimento por parte do masculino no interior da narrativa cinematográfica tanto de Leon Hirszman como de Arnaldo Jabor faz com que as mulheres se sintam desajustadas em suas atitudes. A imagem do feminino é vista pelo masculino como algo que não se deve dar importância. Daí a preocupação de nos voltarmos para analisar esse ponto de vista do masculina no que se refere à imagem do feminino. Segundo Didi-Huberman:

> *'A imagem se caracteriza por sua intermitência, sua fragilidade, seu intervalo de aparições, de desaparecimentos, de reaparições e de redesaparecimentos incessantes. É, então, uma coisa bem diferente pensar a saída messiânica como imagem (diante da qual não se poderá durante muito tempo mais acalentar ilusões, uma vez que ela desaparecerá logo) ou como horizonte (que apela para uma crença unilateral, orientada, apoiada no pensamento de um além permanente, na espera de seu futuro sempre). A imagem é pouca coisa: resto ou fissura (fêlure). Um acidente do tempo que a torna momentaneamente visível ou legível. Enquanto o horizonte nos promete o todo, constantemente oculto atrás de sua grande "linha" de fuga.'*

Didi-Huberman, 2011: 87.

A questão das imagens do feminino ao longo dos filmes dos diretores brasileiros traz esse fenômeno das fissuras que Didi-Huberman nos fala. Diferentemente, tanto da ideia messiânica da imagem cuja determinação é o seu desaparecimento ao final de um destino, como daquela vinculada ao horizonte em que sempre há algo para ser desvendado, sempre um além que se encontra oculto. As fissuras das imagens são uma espécie de claridade que surge aos nossos olhos com o objetivo de nos possibilitar compreender os seus significados vivenciais na esfera da existência humana. Daí as fissuras serem as sobrevivências das experiências humanas. Tais

ISSN: 2718-8310

sobrevivências guardam em si e para si a possibilidade de irmos ao encontro de problemáticas que tendo sua existência empírica no passado ainda nos perturba em nosso presente.

Deste modo, os filmes de Hirszman e Jabor, ainda nos toca, por assim dizer, com a problemática das relações de poder, configurado nas relações entre o masculino e o feminino. A nossa preocupação aqui não é desenvolver um discurso epistêmico feminista, mas sim investigar as determinações de poder que surgem nessas relações. Daí Didi-Huberman defender que a ideia de horizonte tende a protelar os esclarecimentos em torno das experiências humanas ao longo da história: "Um horizonte, como seu nome o indica, em grego, é ao mesmo tempo a abertura e o limite da abertura que define ora um progresso infinito, ora uma espera (op.cit. p.87). Por outro lado, o historiador francês tenta compreender o posicionamento de pensadores como Agamben em relação ao conceito de Horizonte.

> *'A complexidade do pensamento de Agamben talvez se deva ao fato de que o regime da imagem e o do horizonte se encontram constantemente misturado ou sub-repticiamente associados, como se o primeiro – que é um regime apenas para liberar o espaço imenso do segundo, regime do longínquo, do apogeu, do absoluto. Enquanto leitor de Benjamin, Agamben é um filósofo da imagem (um pouco como Pasolini quando construía seus filmes por fragmentos ou em gros plans), daí essa maneira de filologia pela qual descobrimos, frequentemente com encantamento, a potência oculta do menor gesto, da menor letra, do menor rosto, do menor lampejo. Mas, enquanto leitor de Heidegger, Agamben procura o horizonte atrás de cada imagem (um pouco como Pasolini quando decidiu julgar o todo e os fins da civilização na qual vivia). Ora, esse horizonte modifica infalivelmente o cosmos metafísico, o sistema filosófico, o corpus jurídico ou o dogma teológico'*
>
> Didi-Huberman, 2011: 87/88.

Didi-Huberman, mesmo discernindo a perspectiva epistemológica de Agamben quanto à relação entre imagem e horizonte, nos diz que afinal o que interessa é:

> *'(...) o mundo dos fins que se abre à nossa situação contemporânea. Mas tudo isso sobre o fundo de uma terrível, de uma desesperante ou desesperada, de uma inaceitável equivalência política dos extremos imersos no mesmo horizonte, na mesma claridade ofuscante do poder"* (op. cit, p. 89).

A crítica de Didi-Huberman a Agamben é que ele ao ficar numa suposta síntese entre imagem e horizonte, em que este último engole o primeiro, acaba como dando abertura para os encobrimentos do poder; pois este termina como que manipulando o seu próprio papel nas relações humanas. Daí o historiador francês salientar: "O que desaparece nessa feroz luz do poder não é senão a menor imagem ou lampejo de contrapoder" (op. cit. p.91).

Eis o motivo de tanto Zulmira como Geni terem o seu contrapoder a partir do momento que desaparecem do universo masculino. Seja do universo masculino da classe trabalhadora, Zulmira, seja do universo masculino burguês, Geni. As imagens de ambas personagens dão prova que o feminino pode resistir ao sistema sociocultural do masculino (Figuras 06 e 07).


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figuras 06 e 07. Cena onde Zulmira toma um banho de chuva para pegar um pneumonia (momento que a personagem demonstra liberdade). A outra cena, Geni casando, demonstrando a possibilidade de superar a sua situação social como prostituta.





Fonte: Canal do Youtube Cine Antigua | https://www.youtube.com/watch?v=HsZxjCPIC9E&t=443s | Acesso em 01.05.2024 às 19h.
Fonte: Canal do Youtube de André Fernandes Abreu | https://www.youtube.com/watch?v=gkmYbWkhK5U | Acesso em 01.05.2024 às 19h

Se Zulmira é aquela que tem de aprender a ter ao mesmo tempo o saber e o instinto do contrapoder à alienação do marido desempregado, Geni, de **Toda Nudez será Castigada**, é aquela que aparentemente está lançada na fragilidade tanto social como existencial, impossibilitando-a assim de ter qualquer aprendizado. Apesar de a tônica de Nelson Rodrigues ser a estrutura repressora dos comportamentos burgueses da classe média alta carioca, Jabor, o diretor do filme, consegue explorar a imagem do feminino de Geni, em toda a sua fragilidade psíquica e social. Por outro lado, apesar da fragilidade de Geni, Herculano, embora represente a força do masculino burguês, também possui uma fraqueza. Ele demonstra a sua fragilidade desde o início do filme, que ocorre em flashback. Tal fragilidade se apresenta, não partir da dor pela perda da esposa morta, a mais de um ano, porém, quando, ao ver o retrato de Geni, vai ao seu encontro no Prostíbulo onde ela trabalhava. Todo o seu princípio de realidade foge, por assim dizer, de suas mãos. Como salienta Marcuse:

> *"Com o estabelecimento do princípio de realidade, o ser humano que, sob o princípio de prazer, dificilmente pouco mais seria do que um feixe de impulsos animais, converte-se num ego organizado. Esforça-se por obter "o que é útil" e o que pode ser obtido sem prejuízo para si próprio e para o seu meio vital. Sob o princípio de realidade, o ser humano desenvolve a função da razão: aprende a "examinar" a realidade, a distinguir entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. O homem adquire as faculdades de atenção, memória e discernimento. Torna-se um sujeito consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que lhe é imposta de fora. Apenas um modo de atividade é "separado" da nova organização do aparelho mental e conserva-se livre do domínio do princípio de realidade: é a fantasia, que está "protegida das alterações culturais" e mantém-se vinculada ao princípio de prazer. Em tudo o mais, o aparelho mental está subordinado ao princípio de realidade. A função de "descarga motora", que, durante a supremacia do princípio de prazer, "servira para aliviar o aparelho mental da acumulação excessiva de estímulos", é agora empregada na "alteração apropriada da realidade": é convertida em ação"*. (MARCUSE, 1981: 35).

ISSN: 2718-8310

Entregue ao princípio de prazer, Herculano não age mais dentro de ações pautadas em sua sobrevivência como aquele que é o chefe da família. Sua postura conservadora vai se corroendo cada vez mais ao se envolver com Geni. No entanto, ao ser arrastado pelo princípio de prazer por meio da figura da prostituta Geni, Herculano mantém o seu poder frente à família. É ele quem articula, mesmo que de forma ingênua, como inserir Geni no seio de sua família. Embora orientada pelo irmão de Herculano, Geni quer de fato se casar com aquele homem, representante do conservadorismo burguês carioca. No final, ela busca o reconhecimento social, tentando superar assim a sua condição de prostituta. No entanto, ao longo da narrativa fílmica, Geni vai sendo envolvida pela família, principalmente por Serginho, filho de Herculano, que se torna seu amante.

Se a fragilidade de Herculano está no seu assumir o princípio de prazer, a de Geni está em seu próprio romantismo de querer ser aceita socialmente como mulher casada e respeitável, dentro dos padrões socioculturais de uma família conservadora e burguesa. Ela não consegue perceber que desde o início do romance com Herculano foi usada numa espécie de joguete, seja nas mãos do irmão manipulador, do futuro marido, bem como do enteado Serginho. A condição social de Geni não lhe permite nenhum tipo de ação que lhe possibilite elaborar formas de contrapoder em relação ao masculino. Ao contrário, Geni é castigada, não conseguindo qualquer tipo de redenção.

A única forma de contrapoder que Geni pode realizar é o seu suicídio. No entanto, tal suicídio não é o suficiente para se contrapor ao poder masculino. Ao cortar seus próprios seios, ela se sacrifica em vão; pois Geni contribuiu para a vingança tanto do irmão como de Serginho em relação ao chefe da família, Herculano. Este, por sua vez, após ter a experiência do princípio de prazer, está aberto para novos prazeres. Herculano sabe que pode sentir a dor pela perda da segunda esposa, porém compreende também que no final das contas é o seu prazer que está em jogo. Geni como expressão da liberdade libidinal tem que ser expurgada, pois seus desejos significa a própria destruição da racionalidade civilizadora fundada naquilo que é útil, ou seja, utilitário para a manutenção da vida em sua dinâmica social.

É a partir da análise e interpretação desses dois clássicos da cinematografia latino-americana que podemos apreender elementos da linguagem artística para elaborar formas interdisciplinares em relação ao universo educacional. Não se trata de criar novos conteúdos disciplinares para uma suposta grade curricular, principalmente nas últimas séries do ensino médio. Porém, do que se trata é de possibilitar o educador fazer relações entre a linguagem artística, no caso presente cinematográfica, e a sua disciplina, que a princípio está situada nas áreas de humanidades, porém, não necessariamente.

Como vimos, os filmes tratados no presente artigo estão vinculados à problemática do reconhecimento das identidades femininas no âmbito psíquico, social, político e histórico. É importante, que antes de tudo, por assim dizer, o educador (não importa como ele compreende sua própria identidade de gênero) procure aumentar o seu acervo cultural. Daí, a necessidade de investigar ou procurar filmes como **A Falecida** ou **Toda Nudez será Castigada** para pensar quais as questões humanas podem ser tratadas, didaticamente, em atividades educacionais.

No caso do Brasil, e, provavelmente, da América Latina, temos um alto índice de feminicídio. Além desse tipo de crime, também temos o não reconhecimento do feminino, e atualmente, podemos nos referir também ao feminino trans, nas diversas áreas dos direitos como, por exemplo, a igualdade salarial. Deste modo, quando tratamos a problemática do Reconhecimento com os alunos, a finalidade é que eles possam amadurecer um saber sobre o significado do que é humano, em suas múltiplas possibilidades de ser. Não é por acaso, que o tema proposto neste artigo sobre o Reconhecimento do Feminino pode ser ampliando.

Apesar de os educadores sofrerem todo tipo de pressão, pode-se salientar ainda, que nos nossos dias, também há as pressões que ocorrem por meio das chamadas Guerras Culturais, não podemos esquecer que a tarefa de formar não pode ocorrer de modo manipulador. Daí a importância de se pensar a práxis educativa, no sentido que o processo de formação não se limita a transmissão de conteúdos disciplinares.

Um autor que pode auxiliar com essa tarefa de uma práxis educativa é o pensador espanhol Gimeno Sacristán; pois o educador precisa estar consciente da sua própria formação para poder se posicionar politicamente no espaço das práticas educacionais. Em seu livro **Poderes Instáveis em Educação**, Sacristán nos chama atenção para a formação do educador como narrativa da construção da sua identidade como sujeito que age no espaço educacional da escola.

Embora as ações realizadas pelos sujeitos, em suas particularidades, nos espaços escolares, sejam consideradas frágeis, tais ações deixam suas marcas no que concerne à formação daquele que está no processo de aprendizado. Como salienta Sacristán:

> *'(...) gera efeitos, expectativas, reações, experiência e história, porque, como afirma Arendt, tem a condição de ser indelével", isto é, que não pode ser apagado, que não pode se extinguir, que o tempo não corrói, permanente'.* (SACRISTÁN, 1999:70).

As marcas educacionais não podem ser apagadas, mesmo que se apresentem como frágeis. Aqueles que produzem tais marcas como sujeitos formadores, são os responsáveis pela instauração de práticas de ensino-aprendizagem, construídas historicamente, "já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias" (1999, p.70). As marcas são uma espécie de Weltanschauung, isto é, de Visão de Mundo cuja tônica é dar orientação para aquele que apreendeu os significados que lhe foram passados por meio das práticas educacionais em todas as suas determinações, escolares ou não. Sendo assim, o trabalho interdisciplinar proposto no presente artigo tem como propósito gerar novas práticas educacionais cujo objetivo é possibilitar que o aluno possa amadurecer tanto o intelecto como o emocional.
É por meio do entrelaçamento entre linguagem artística (mais especificamente cinematográfica) e práxis educacional, que procuramos desenvolver ao longo do texto um modo de pensar de como os educadores do ensino médio podem agir, como sujeitos formadores, sem o caráter manipulador que muitas vezes ocorrem no processo educacional. Finalmente, o nosso objetivo foi alargar o horizonte interdisciplinar entre Arte e Educação no espaço escolar no Brasil, bem como na América-Latina.

Referências

Araujo, P. (2004). *Charles Taylor: para uma ética do reconhecimento*. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

Didi-Huberman, G. (2011). *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Belo-Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Didi-Huberman, G. (2013). *A Imagem Sobrevivente – História Da Arte E Tempo Dos Fantasmas Segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro. Contraponto, 2013.

Marcus, H. (1981). *Eros e Civilização – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud:* Rio de Janeiro. Zahar Editores.

Rodrigues, N. (1994). Toda Nudez será Castigada. In: *Teatro Completo*: Rio de Janeiro. Editora Nova Aguilar, 1994.

Taylor, C. (1994). A Política de Reconhecimento. In: *MULTICULTURALISMO* – Examinando a Política de Reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget.

Sacristán, J. G. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*: Porto Alegre. Artmed Editora, 1999.

Filmografia

A Falecida. Direção de Leon Hirszman | Roteiristas Eduardo Coutinho, Leon Hirszman e Nelson Rodrigues | Artistas Fernanda Montenegro, Paulo Gracindo e Ivan Cândido | Brasil: Meta Produções Cinematográficas, 1965.

Toda Nudez será castigada. Direção de Arnaldo Jabor | Roteiristas Arnaldo Jabor e Nelson Rodrigues | Artistas Paulo Porto, Darlene Glória e Elza Gomes | Brasil: Produções Cinematográficas Roberto Farias, 1973.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Dr. Paulo Roberto Monteiro

Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Foi professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (1991-2003). Atua principalmente nas seguintes áreas: História Cultural, Cinema Contemporâneos, Estética e Filosofia Política. Membro do Conselho Universitário da UPM (2014-2016); autor de diversos artigos e livros, entre eles, o mais recente: Contemporaneidade: convergências e divergências. São Paulo: editora LiberArs, 2023.



Dr. Emerson Rodrigues de Brito

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie [2018]. Mestre em Linguística - Comunicação e Semiótica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [2009]. Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da região do Pantanal [2000] e Aperfeiçoamento em Estudos

ISSN: 2718-8310

de Política e Estratégia de Guerra pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra [1998]. Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [1996]. Com experiência na área de linguagens artísticas e computacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Artes, Tecnologia; Educação, Contemporâneo, Design, Comunicação Social. Professor do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo nos cursos de Graduação em Comunicação e Design e Pós-Graduação em Direção de Arte e Cenografia. Também designer gráfico e expográfico. Autor de vários artigos em revistas especializadas nas áreas de arte e educação.

ISSN: 2718-8310

LAS PRÁCTICAS CREATIVAS Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO POR FAMILIARIDAD

PRÁTICAS CRIATIVAS E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO POR MEIO DA FAMILIARIDADE

CREATIVE PRACTICES AND THEIR RELATION TO THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE THROUGH FAMILIARITY

David Guarnizo
deguarnizo@gmail.com

Resumen

En este escrito indagaré sobre cómo las prácticas creativas pueden operar como productoras de conocimiento, mediante el reconocimiento de la práctica o praxis misma como metodología de investigación, y profundizando en el concepto de "familiaridad" como un rasgo fundamental. Para este propósito, revisaré los planteamientos de Robin Nelson y Graeme Sullivan sobre los modelos de práctica como investigación (PCI), y de investigación orientada por la práctica (OIP). También indagaré sobre cómo la praxis-investigación da lugar a productos de conocimiento por familiaridad. Para este fin, abordaré tres casos puntuales de praxis: el oficio de la cerámica del carmen del viboral, el oficio de dibujante arqueológico de zonas protegidas de Colombia, y mi proceso de creación como artista.

Palabras clave: investigación, creación, arte, praxis, conocimiento.

Resumo

Neste artigo, explorarei como as práticas criativas podem funcionar como produtoras de conhecimento, reconhecendo a prática ou a práxis em si como uma metodologia de pesquisa e explorando o conceito de "familiaridade" como uma característica fundamental. Para isso, analisarei as abordagens de Robin Nelson e Graeme Sullivan sobre os modelos de prática como pesquisa (PCI) e pesquisa conduzida pela prática (OIP). Também investigarei como a pesquisa-prática resulta em produtos de conhecimento de familiaridade. Para isso, abordarei três casos específicos de práxis: o ofício da cerâmica em Carmen del Viboral, o ofício do desenhista arqueológico em áreas protegidas da Colômbia e meu processo de criação como artista.

Palavras-chave: pesquisa, criação, arte, práxis, conhecimento

Abstract

In this paper I will explore how creative practices can operate as producers of knowledge by recognizing practice or praxis itself as a research methodology, and by exploring the concept of “familiarity” as a fundamental feature. For this purpose, I will review Robin Nelson and Graeme Sullivan's approaches to the models of practice as research (PCI) and practice-oriented research (OIP). I will also inquire into how praxis-research results in familiarity knowledge products. To this end, I will address three specific cases of praxis: the craft of ceramics in Carmen del Viboral, the craft of archaeological draftsman in protected areas of Colombia, and my process of creation as an artist.

Keywords: research, creation, art, praxis, knowledge.

1. La praxis y el conocimiento por familiaridad

Para entender cómo una práctica creativa o artística puede generar conocimiento, es importante investigar el modelo de *"Knowledge by Acquaintance"* (Nelson, 2006: 110), que en adelante llamaremos "conocimiento por familiaridad". Este modelo nos permite abordar el conocimiento de manera introspectiva y constituir una o varias "verdades internas e intuitivas" derivadas de nuestra propia praxis.

La práctica como investigación[1] (PCI), según Robin Nelson, se fundamenta en el concepto de *Praxis* (Nelson, 2006: 105). Esta modalidad de práctica no solo es capaz de generar conocimiento complejo, sino que también tiene la capacidad de trascender las limitaciones del lenguaje verbal. En este contexto, la práctica o praxis se configura como una metodología de investigación en sí misma, posibilitando el acceso a diferentes objetos de conocimiento.

En su texto "Practice-as-Research and the Problem of Knowledge", Robin Nelson menciona "tres variantes de estos objetos de conocimiento" (Nelson, 2006: 109) dentro de las PCI, planteadas por Bertrand Russell:

1. Conocimiento de los hechos (*knowledge of facts*).
2. Conocimiento de cómo hacer las cosas (know - how).
3. Conocimiento por familiaridad (Knowledge by acquaintance) - se refiere a las cosas que no son hechos, sino que, más bien, interrelaciona la información interna y externa.

El conocimiento por familiaridad inicia cuando, a través de una práctica creativa, activamos nuestro sentidos externos (vista, gusto, olfato, tacto, oído) y los interrelacionamos con los sentidos internos (introspección, pensamientos, preceptos, afectos, deseos) (Nelson, 2006: 109). La información resultante de esta activación e interrelación se almacena tanto en nuestra memoria mental como en la corporal. Posteriormente, ese acervo de información interactúa con nuestro *autoconocimiento* (nuestra consciencia de las cosas y nuestros deseos en relación a ellas), abriendo camino a una forma de conocimiento compleja y enriquecida, capaz de trascender las barreras del lenguaje verbal y las conceptualizaciones académicas tradicionales.

Las prácticas creativas, como las del campo de las artes plásticas y visuales contemporáneas, constituyen una vía innovadora y alternativa de investigación debido a que su objeto de conocimiento proviene de la familiaridad con nosotros mismos (procesos intuitivos-sensoriales) en sinergia con nuestra familiaridad ante la realidad externa (procesos experienciales). Es decir, las prácticas creativas tienen su esencia en la familiaridad que cultivamos con los lugares, materiales y herramientas involucradas en nuestra praxis.

Además, dentro de las prácticas creativas es fundamental desarrollar familiaridad con los individuos y comunidades que nos rodean, así como con los contextos en los cuales creamos (sociales, culturales, patrimoniales, entre otros). Este enfoque no solo enriquece el proceso creativo, sino que también amplía el alcance y la profundidad del conocimiento generado,

[1] Traducción al español del término original en inglés "Practice-as-research" (PAR), mencionado por Robin Nelson en su artículo.

ofreciendo perspectivas únicas y complejas que trascienden las metodologías tradicionales de investigación.

Un rasgo común de estas dos formas de familiaridad en la praxis, tanto interna como externa, es que no son estáticas. Su fundamento reside en su constante movimiento y transformación, lo cual permite que la práctica creativa se comporte como un organismo vivo, un sistema en el que tanto la práctica como el practicante se recrean continuamente. Por lo tanto, se podría afirmar que un rasgo fundamental de las prácticas creativas como investigación (PCI) es que operan como procesos autopoiéticos:

> *" 'Los seres vivos somos sistemas autopoiéticos moleculares, o sea, sistemas moleculares que nos producimos a nosotros mismos, y la realización de esa producción de sí mismo como sistemas moleculares constituye el vivir', afirmó el biólogo (Humberto Maturana). Según su teoría, todo ser vivo es un sistema cerrado que está continuamente creándose a sí mismo y, por lo tanto, reparándose, manteniéndose y modificándose. El ejemplo más simple quizás sea el de una herida que sana".*

Maturana, 2019.

La naturaleza autopoiética de las prácticas creativas nos permite explorar la noción de un "conocimiento vivo". Este tipo de conocimiento se manifiesta y adquiere una autenticidad en el momento en que el practicante lleva a cabo su praxis, más que en el objeto físico y efímero que pueda resultar de dicho hacer. Para profundizar en estas ideas, propongo a continuación el ejemplo del oficio de la cerámica.

Si menciono las palabras "alfarería" o "cerámica" de manera general, conceptual y abstracta, no se genera conocimiento más allá de la definición de estas palabras dentro del canon del lenguaje verbal, tal como está registrado en los diccionarios. Sin embargo, al acercarme a la "alfarería" a través de preguntas sobre la acción específica de un practicante, las características y atributos de su praxis, así como el contexto del propio practicante (incluyendo elementos específicos de espacio, tiempo y fenómenos socio-culturales, entre otros), la calidad y complejidad del conocimiento por familiaridad que se puede producir o adquirir se amplía significativamente.

Más allá de la mera definición de las palabras "cerámica" o "alfarería", el conocimiento inherente a la "praxis cerámica/alfarera" surge de la relación simbiótica entre el practicante, su autoconocimiento, su proceso creativo y el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla. Para enriquecer este análisis, propongo ampliar el ejemplo con un caso específico de la cerámica de mi país.

En Colombia, específicamente en la región de "Carmen de Viboral", se ha desarrollado una larga tradición de cerámica que utiliza minerales y materiales propios de este territorio. Esta cerámica se distingue por su singular técnica de pintura, donde se emplea una combinación

especial de esmaltes, agua y pigmentos, aplicados con pinceles diseñados por los propios ceramistas. Al hornearse, la pintura sobre la cerámica adquiere un carácter pictórico reminiscente de la acuarela, destacándose por una gestualidad particular.



Fotos 1 y 2: Registros del Museo vivo de la Cerámica del Carmen del Viboral, realizadas por Catalina Jiménez Prieto como parte de su investigación "Museos y cerámica: Miradas contemporáneas de una tradición", en el marco de la beca de investigación en Museología que le fue otorgada por el Ministerio de las Culturas (Colombia) 2023

Además del proceso original característico de la región, cada una de las familias en Carmen de Viboral que han preservado y continuado esta tradición poseen la autoría de sus diseños únicos de pintura sobre cerámica. De hecho, es posible identificar la familia responsable de una pieza cerámica específica por el tipo de ornamentación y la técnica de pintura utilizada en ella.

Reitero que la palabra "cerámica" por sí sola no proporciona un entendimiento profundo. Sin embargo, las cerámicas elaboradas por las familias de Carmen del Viboral en Colombia han sido reconocidas como "Patrimonio Inmaterial de la Nación" debido a que encapsulan un conocimiento complejo que contribuye significativamente a los procesos de identidad y auto-reconocimiento de Colombia como país, cultura y sociedad.

Es importante destacar el término "inmaterial" en este contexto, ya que el conocimiento no está simplemente incorporado en el objeto físico resultante de la práctica (la cerámica pintada), sino que reside de manera activa y dinámica en el propio acto de hacer cerámica. Esta praxis-

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

metodología ha evolucionado y se ha reconstituido a lo largo de generaciones, representando un proceso vivo de transmisión y creación de conocimiento.

En el ejemplo anterior, los productos derivados de la cerámica, como vajillas o jarras, son efímeros en el sentido de que se desgastan con el uso diario y eventualmente desaparecen. No obstante, cuando estos objetos cerámicos se integran en nuestra vida cotidiana y los tenemos en nuestras manos, es muy probable que nos surjan preguntas inmediatas como "¿cómo fueron hechos?", "¿dónde fueron creados?" o "¿qué significan las formas y colores pintados en ellos?". Esto evidencia que, en el contexto del conocimiento por familiaridad, el uso de las palabras adquiere una función indexical. Es decir, al pronunciar y formular estas preguntas, nuestro propósito no es simplemente obtener definiciones adicionales, sino acercarnos y conectar emocionalmente con la praxis misma.

Cuando indagamos sobre la cerámica de Carmen del Viboral, estamos buscando familiarizarnos con ella.




Fotos 3 y 4: Registros del Museo vivo de la Cerámica del Carmen del Viboral, realizadas por Catalina Jiménez Prieto como parte de su investigación "Museos y cerámica: Miradas contemporáneas de una tradición", en el marco de la beca de investigación en Museología que le fue otorgada por el Ministerio de las Culturas (Colombia) 2023



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310





Fotos 5 y 6: Registros del Museo vivo de la Cerámica del Carmen del Viboral, realizadas por Catalina Jiménez Prieto como parte de su investigación "Museos y cerámica: Miradas contemporáneas de una tradición", en el marco de la beca de investigación en Museología que le fue otorgada por el Ministerio de las Culturas (Colombia) 2023

En el siguiente fragmento del ensayo "Breve tratado del paisaje" del escritor francés Alain Roger, a través de una anécdota se plantea la cuestión de cómo identificamos algo como paisaje. Roger sugiere que lo que valoramos como paisaje no se limita únicamente a la experiencia retiniana y corporal de contemplar y habitar una geografía. Más bien, se trata de "experimentar lo externo" para comprendernos y valorarnos a nosotros mismos, así como a nuestras construcciones culturales y sociales-comunitarias:

> *Pues bien, hace unos años, me encontraba en Tokyo con ocasión de un coloquio sobre el paisaje. Pronuncio mi comunicación y, cuál no es mi estupor cuando oigo, en traducción simultánea, la siguiente desconcertante pregunta: «Honorable colega, nos gustaría conocer su opinión sobre el destino del Fuji. Está enfermo, se fisura, se desmorona. ¿Hay que dejar actuar a la naturaleza o debemos intervenir nosotros? La tecnología nos lo permite. ¿Qué piensa usted? (...)*
>
> *Entonces, durante cinco minutos, quizá más, exalto el Fuji, esta obra de arte, obra de arte ancestral, creación de Hokusai y de generaciones de pintores, eminentes y oscuros, pero eso qué más da, puesto que todos participamos de esta gloria del Fuji y puesto que ¡el Fuji son ellos! No me olvido de los poetas, los haikus, paisajes concisos, modelos reducidos a unas pocas palabras, no me olvido de los novelistas, no, el Fuji no es ya un ser natural, sino la creación milenaria de esos miles de genios de la cultura japonesa; veo que se esboza una sonrisa en el rostro de los asistentes, si, el Fuji es un monumento que hay que salvaguardar y, por tanto, restaurar, del mismo modo que Versalles o*



ISSN: 2718-8310

> *Venecia, sería un crimen contra el espíritu sacrificarlo a la erosión natural (...)*
>
> Roger, 1997: 28.

Alain Roger nos sugiere que el Monte Fuji y otros paisajes poseen un valor que va más allá de sus características físicas, materiales y visuales. Este valor está fundamentado en los imaginarios y creaciones colectivas que se desarrollan en torno a estos lugares, es decir, que la significación de estos paisajes está arraigada en los constructos culturales y sensibles de las personas que los habitan. Por lo tanto, los objetos o lugares efímeros no constituyen por sí solos el conocimiento en su totalidad, sino que funcionan como un índice o una huella que nos guía hacia la exploración y el descubrimiento de un conocimiento por familiaridad.





Fotos 7 y 8: Registros del Museo Municipal de la Cerámica del Carmen del Viboral, realizadas por Catalina Jiménez Prieto como parte de su investigación "Museos y cerámica: Miradas contemporáneas de una tradición", en el marco de la beca de investigación en Museología que le fue otorgada por el Ministerio de las Culturas (Colombia) 2023

Las fotografías incluidas en este capítulo del documento forman parte de una investigación realizada por la museóloga y artista colombiana Catalina Jiménez Prieto. Su objetivo fue examinar la manera en que la cerámica se exhibe en museos y exposiciones en Colombia. Dentro de su investigación, Jiménez describe el trabajo de campo llevado a cabo en el municipio de Carmen de Viboral, donde visitó tanto el Museo Municipal de Cerámica como un "Museo Vivo de la Cerámica". En este último, parte de la experiencia del recorrido implica que los visitantes creen su propia pieza de cerámica pintada.

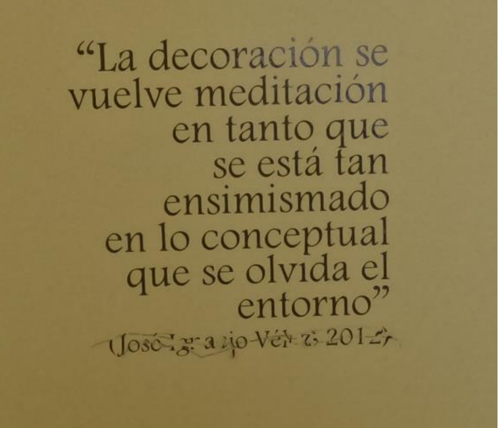
En relación con esto, Jiménez formula la siguiente pregunta en su investigación:

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

> *"¿Cómo cambia la experiencia de un visitante si se exhibe una pieza de cerámica artesanal después de haber sido partícipe del proceso de elaboración de esta? Como lo es el Museo Vivo de la Cerámica El Dorado en el Carmen de Viboral."*.
>
> Jiménez, 2023: 39

Una posible respuesta a esta pregunta radica en que la experiencia del visitante se enriquece y amplía significativamente cuando, durante el recorrido por el museo, se convierte temporalmente en practicante y participa activamente en una praxis creativa, guiado por practicantes experimentados. Este enfoque es crucial no solo en el ámbito artístico, sino también en el educativo, debido al papel fundamental que desempeña la PCI para que diversas comunidades se familiaricen con una praxis particular, un lugar específico, materiales o formas, facilitando así que puedan generar su propio conocimiento de manera autónoma.









Fotos 9, 10, 11 y 12: Registros del Museo Municipal de la Cerámica del Carmen del Viboral, realizadas por Catalina Jiménez Prieto como parte de su investigación "Museos y cerámica: Miradas contemporáneas de una tradición", en el marco de la beca de investigación en Museología que le fue otorgada por el Ministerio de las Culturas (Colombia) 2023

2. La desmaterialización de la praxis y el practicante

Un aspecto crucial de las PCI y su naturaleza dinámica, orgánica e intuitiva es el impacto que tiene el uso de las palabras en ellas. El uso inapropiado o excesivo de las palabras puede llegar a disminuir o incluso a reemplazar tanto la praxis como al practicante en sí mismo. Las relaciones entre la praxis y las palabras son aún más delicadas en el contexto actual de medios digitales y tecnológicos, donde el aspecto físico y espacial de la praxis puede llegar a desaparecer casi por completo, mientras que su dimensión temporal adquiere proporciones exacerbadas y ritmos acelerados.

> *"A comienzos de la era de la ausencia, de la aceleración mecánica, de los estudios de movimiento y de la era tecnológica, todavía se consideraba una utopía dar la vuelta al mundo en ochenta días. Actualmente, un satélite orbital da la vuelta a la tierra en noventa minutos. Con semejante aceleración orbital, el espacio desaparece. El espacio se convierte en una forma del tiempo, en una experiencia medida en tiempo. Ya no se dice que de Nueva York a Fráncfort hay tantos kilómetros, sino ocho horas. No se habla de distancias, sino de duración (...). El espacio sufre un colapso. Implosiona, se vuelve vacío. El espacio implosiona con la aceleración de las máquinas de transporte. (...) EI espacio real ha quedado vacío; vivimos en el espacio virtual de la telecomunicación. Ya no vivimos solo en calles y casas, sino también en hilos telefónicos, cables y redes digitales. Estamos telepresentes en un espacio de ausencia. Allí donde nos encontramos estamos ausentes, y donde no estamos, somos omnipresentes. La historia del arte desde el siglo XIX hasta nuestra actualidad más inmediata, proporciona toda una serie de claros indicios de la desaparición del espacio en la experiencia del tiempo, y de la telepresencia en el espacio virtual".*
>
> Weibel, 2007: 140.

En el fragmento anterior del artículo "La era de la ausencia", el autor austriaco Peter Weibel describe un escenario contemporáneo en el cual la realidad se experimenta de manera tan acelerada que tendemos a percibirla como algo desmaterializado, fugaz y etéreo. Como resultado, el aspecto físico y la presencia de las praxis y sus practicantes tienden a ser ignorados u omitidos.

Hoy en día, es muy habitual que conozcamos sobre prácticas y practicantes en diversas partes del mundo a través de información textual y multimedia obtenida rápidamente mediante la búsqueda de palabras clave en motores de búsqueda en Internet, o navegando en redes sociales mediante el continuo desplazamiento en dispositivos móviles. A menudo aceptamos esta información sobre una praxis o un practicante como conocimiento, debido al alto nivel de

ISSN: 2718-8310

familiaridad que tenemos con los medios tecnológicos y a la credibilidad que les hemos atribuido desde hace décadas, incluso antes de que Marshall McLuhan nos advirtiera que "el medio es el mensaje".

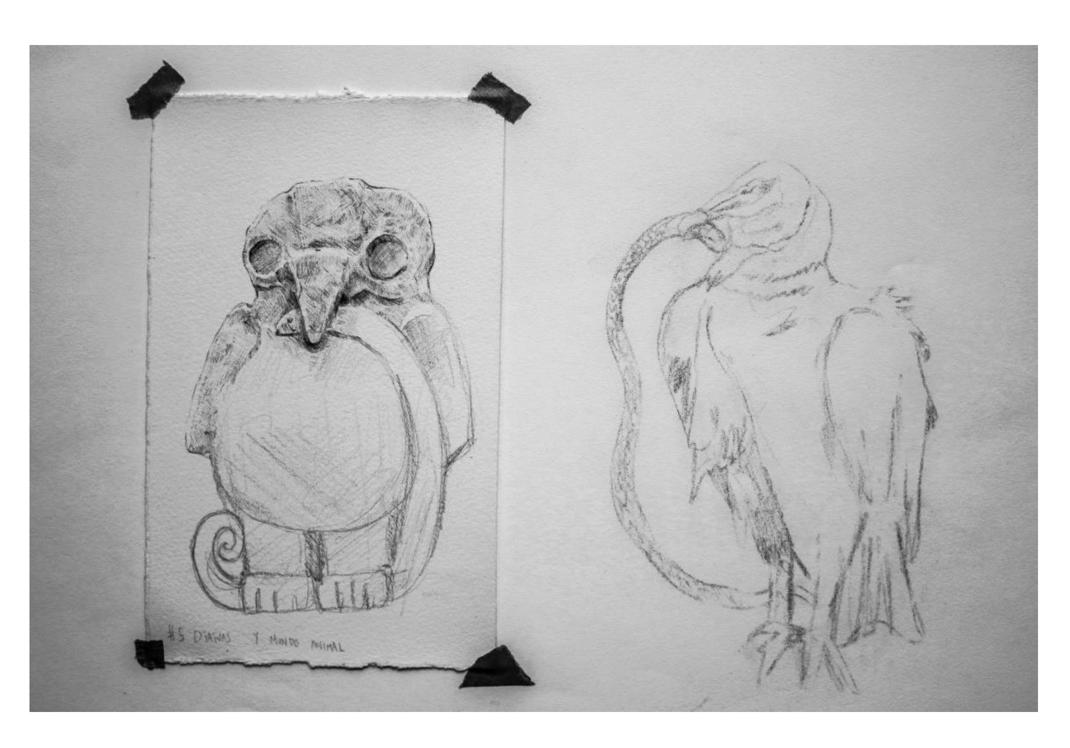
En relación con esto, Nelson señala en su artículo que dentro de las PCI existen dos tipos de conocimiento distintos: el "conocimiento por familiaridad" y el "conocimiento por descripción", los cuales difieren significativamente en su relación con el concepto de verdad (Nelson, 2006: 110). Según el autor, la verdad está relacionada con la correspondencia entre los símbolos y lo simbolizado, que se logra mediante un acuerdo sobre los métodos de verificación de esta correspondencia. Aquí, una vez más, el lenguaje verbal se presenta como un canon tradicional utilizado para verificar la verdad: podemos acceder a información sobre la cerámica de Carmen del Viboral a través de palabras ingresadas en un buscador en Internet o en una conversación con una inteligencia artificial.

Debido a nuestra creciente adaptación al ritmo acelerado de la realidad y a la volatilización del espacio físico, así como a la desmaterialización de la experiencia, podríamos llegar a pensar erróneamente que lo que proviene de Internet o de las inteligencias artificiales es la única verdad, porque la verificación entre el símbolo y lo simbolizado parece estar preconstruida, almacenada y lista para ser utilizada en los vastos archivos de datos mantenidos por las principales empresas tecnológicas del mundo.

Un enfoque alternativo frente al fenómeno de la "desmaterialización" de nuestras prácticas creativas, así como de las de otros practicantes, consiste en emplear las palabras como una serie de "huellas a seguir" para fomentar la generación de conocimiento por familiaridad. El uso de palabras y conceptos puede servir como un medio para motivar y estimular la experimentación de la praxis, facilitar la comprensión del objeto tangible o visible que resulta de esa praxis, promover el autoconocimiento alcanzado a través de ella, y cultivar nuestro sentido de familiaridad con el proceso.

Para ilustrar estas ideas, me gustaría compartir un ejemplo de mi experiencia como dibujante arqueológico.

ISSN: 2718-8310



Dibujo 1: Bocetos sobre la estatuaria de la cultura San Agustín en Colombia, realizados por David Guarnizo, como parte del proyecto de dibujo arqueológico y señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.



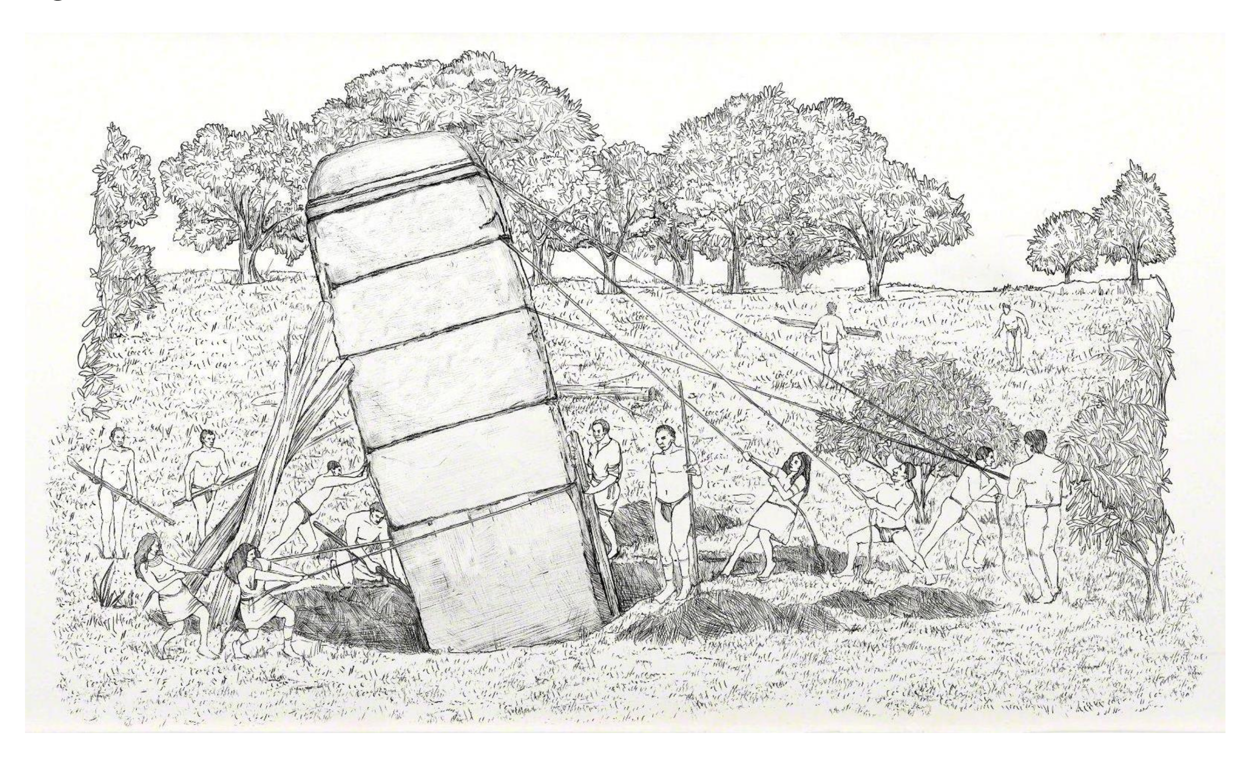
Dibujo 2: Bocetos sobre la estatuaria de la cultura San Agustín en Colombia, realizados por David Guarnizo, como parte del proyecto de dibujo arqueológico y señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.

Entre finales de 2017 y mediados de 2020, tuve la oportunidad de trabajar como ilustrador para las zonas arqueológicas protegidas bajo la dirección del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH). Actualmente, continúo desarrollando esta labor como parte fundamental de mi praxis profesional. En colaboración con el grupo de patrimonio del ICANH, realicé dibujos representativos de tres culturas prehispánicas con el fin de crear una imagen evocadora de cómo vivían los habitantes de las culturas Teyuna, San Agustín y Tierradentro en el territorio ahora conocido como Colombia.

Recuerdo que antes de comenzar a realizar dibujos arqueológicos, realicé una exhaustiva investigación utilizando diversos recursos para construir el contenido de los mismos. Inicié revisando un extenso acervo de archivos digitales que incluía mapas, textos de investigación, dibujos esquemáticos, fotografías, entre otros. Los primeros bocetos que desarrollé se basaron en este acervo digital, así como en los diálogos mantenidos con los investigadores asociados a cada zona arqueológica. Estos investigadores compartían sus puntos de vista y conocimientos, relacionando textos de investigación con su propia experiencia en trabajos de campo.

ISSN: 2718-8310

Como resultado de esta investigación inicial, los primeros dibujos fueron creados íntegramente en mi estudio, sin haber tenido experiencia práctica directa en las zonas arqueológicas que estaba representando. En ese momento, carecía de cualquier tipo de familiaridad con estos lugares ancestrales.



Dibujo 3: Boceto sobre el proceso de levantamiento de estatuas en piedra en la cultura San Agustín en Colombia, realizados por David Guarnizo, como parte del proyecto de dibujo arqueológico y señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.

Más adelante, durante el proceso de elaboración de los dibujos, realizamos visitas de campo a las zonas arqueológicas junto al Grupo de Patrimonio del ICANH. Esta experiencia transformó significativamente mi enfoque hacia la creación de los dibujos, al brindarme la posibilidad de experimentar, sentir y comprender los lugares de manera directa. Pude aprehender las formaciones escultóricas, imaginar cómo los miembros de las comunidades prehispánicas vivían en esos espacios, y captar detalles como el aire, el clima, la luz y la atmósfera circundante.

Cada lugar revelaba sus características únicas: las tonalidades de rojo oscuro de los pictogramas en Tierradentro, derivadas del óxido de hierro utilizado; la forma aplanada de las piedras que componen las terrazas en Ciudad Perdida Teyuna, diseñadas para soportar grandes cargas; o la textura de la toba volcánica que constituye predominantemente la estatuaria en San Agustín.

Estas experiencias directas tuvieron un impacto profundo en los dibujos finales. A lo largo del proyecto, el uso de palabras y conceptos arqueológicos tuvo el propósito de acercarme a las

ruinas arqueológicas reales y actuales, mientras que con la experiencia en campo pude comprenderlas mediante la sensibilidad, la experiencia y el dibujo gestual. Buscaba capturar no solo la estructura física de los sitios, sino también la esencia emocional y cultural que los caracterizaba. El dibujo artístico me permitió plasmar la forma y proporción de los objetos y estructuras, sus texturas, colores y atmósferas, añadiendo una capa de interpretación y significado que va más allá de la mera representación técnica. Mediante la experiencia personal en las zonas arqueológicas y el trabajo junto al equipo del ICANH, logramos transmitir cómo las culturas prehispánicas interactuaban con su entorno, construyendo y preservando estos valiosos territorios a lo largo del tiempo.



Dibujo 4: Boceto sobre el sistema de ríos y montañas de la región del Alto Magdalena en Colombia, realizados por David Guarnizo, como parte del proyecto de dibujo arqueológico y señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.

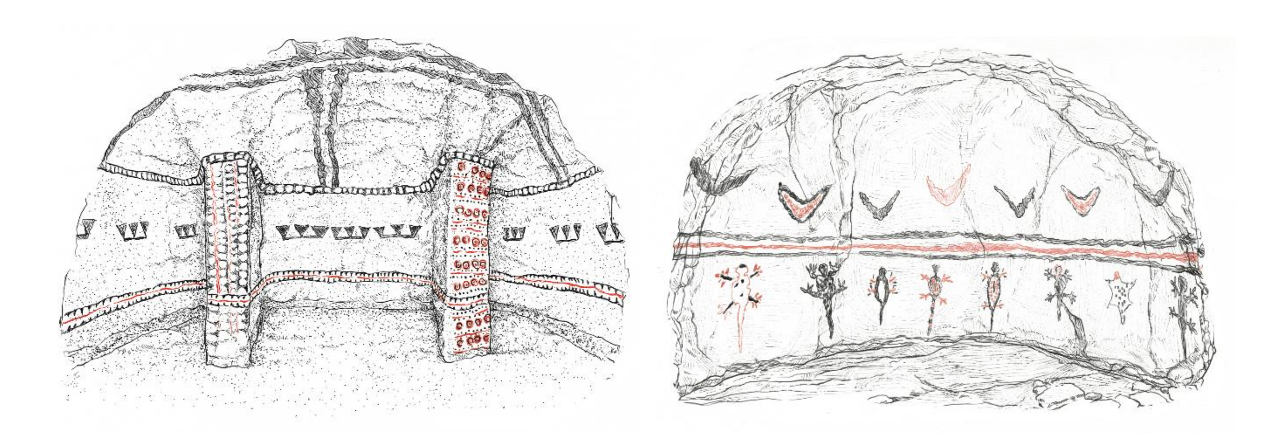
Nelson nos señala en su artículo que, además del conocimiento por familiaridad que busca una conciencia directa sin necesidad de verdad incuestionable, existe el *conocimiento experiencial*, el cual tiene como uno de sus pilares la *verdad* (Nelson, 2006: 111). En relación al ejemplo previo del dibujo arqueológico, el conocimiento por familiaridad adquirido durante las visitas a las zonas arqueológicas fue crucial y enriqueció la comprensión obtenida a través de los recursos teóricos y multimedia revisados inicialmente.

El proceso de visita permitió experimentar de primera mano los elementos del entorno arqueológico: los relieves geográficos, la morfología de la vegetación, las localizaciones de viviendas y entierros funerarios, entre otros. Esta combinación de conocimiento por familiaridad y experiencial contribuyó significativamente a la autenticidad y profundidad de los dibujos finales, enriqueciendo la narrativa visual con una perspectiva íntima y vivencial de la vida en esos territorios ancestrales.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310



Dibujos 5 y 6: Bocetos acerca de los pictogramas en los hipogeos de la cultura Tierradentro en Colombia, realizados por David Guarnizo, como parte del proyecto de dibujo arqueológico y señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.



Dibujo 7: Boceto sobre la forma de las viviendas y el hábitat de las comunidades originales prehispánicas en el sistema de terrazas de Ciudad Perdida Teyuna Colombia, realizados por David Guarnizo entre los años 2020 y 2021.

Mi investigación para crear los dibujos arqueológicos comenzó con la revisión de referencias teóricas e históricas, buscando acceder a un conocimiento tradicionalmente validado mediante el lenguaje académico y asociado a una verdad establecida. Sin embargo, fue la posterior visita a las zonas arqueológicas lo que activó mis sentidos externos (vista, gusto, olfato, tacto, oído)

y los integró con mis sentidos internos (introspección, pensamientos, preceptos, afectos y deseos). Esta convergencia produjo información que almacené tanto en mi memoria mental como corporal, enriqueciendo mi *autoconocimiento* (conciencia sobre los procesos de creación artística, formación previa en artes y deseo de elaborar imágenes mediante dibujo con diferentes materiales).

Durante años he realizado ocasionalmente dibujos basados en imágenes obtenidas de internet, abarcando desde la historia del arte de diversos lugares del mundo hasta referencias y modelos para componer mis obras. Sin embargo, al igual que los ejercicios de "dibujo al natural" durante mi formación en artes en la Universidad Nacional de Colombia, la oportunidad de visitar y experimentar las zonas arqueológicas me permitió desarrollar una familiaridad profunda con el lugar real que pretendía representar, y con las culturas originarias que deseaba evocar.

Los dibujos que logré crear, más allá de cualquier referencia teórica o conceptual revisada y de las palabras de los investigadores expertos, surgieron de este proceso continuo de familiarización con esos lugares.

3. La investigación orientada a la práctica como medio de interacción y difusión

Además de las prácticas como investigación (PCI), me gustaría explorar las ideas presentadas por el teórico y artista australiano Graeme Sullivan en su artículo sobre la "Practice-led-research" o investigación orientada por la práctica (IOP). Sullivan describe este enfoque como un *"medio para descubrir nuevas ideas y conocimientos desde una actitud creativa, imaginativa, experimental, abierta e innovadora"* (Sullivan, 2009: 3). La característica distintiva de la IOP, según Sullivan, es que los métodos, resultados y contextos de la investigación se centran en cómo se desarrolla la práctica creativa y en los productos que esta genera.

En las investigaciones orientadas por la práctica, se busca *"pasar de lo desconocido a lo conocido"* (Sullivan, 2009: 9) en términos de producción de conocimiento, un proceso inherente a las prácticas creativas y artísticas. Esto implica que la propia acción de crear y el resultado tangible o conceptual que emerge de ella son fundamentales para el avance del conocimiento en campos como el arte y la creatividad.

Sullivan enfatiza la importancia de la experimentación y la innovación en la IOP, sugiriendo que estas prácticas no solo permiten la exploración de nuevas ideas, sino que también desafían y expanden los límites de lo que se considera conocimiento válido en contextos académicos y creativos. Así, la IOP se posiciona como un enfoque dinámico y vital para la generación de conocimiento, en el cual la práctica misma actúa como motor principal de descubrimiento y comprensión.

El proceso de creación de señalética para las zonas arqueológicas protegidas por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) implicó la integración compleja de dibujos

ISSN: 2718-8310

arqueológicos previamente descritos. Estas señaléticas tienen como propósito guiar a los visitantes en las áreas arqueológicas y funcionan también como herramientas didácticas e interpretativas. Este enfoque pedagógico facilita la comprensión del patrimonio cultural y promueve un diálogo activo entre el público y los vestigios arqueológicos, enriqueciendo la experiencia del visitante y contribuyendo a la preservación del sitio.

El diálogo entre las imágenes y el público es crucial en este proceso, ya que al interactuar con la señalética, los visitantes se convierten en participantes activos en la interpretación del patrimonio arqueológico. A través de este diálogo visual, se busca transmitir conocimiento y estimular la curiosidad y la reflexión crítica sobre las prácticas y culturas pasadas.

Tanto las IOP como las PCI comparten el objetivo de generar conocimiento no solo mediante la producción artística o creativa, sino también a través del proceso interactivo de interpretación y diálogo entre los practicantes y el público. Ambos enfoques reconocen la importancia de la interacción activa y reflexiva con las obras y las herramientas pedagógicas, como las señaléticas en los sitios arqueológicos.

Desde una perspectiva pedagógica, las IOP y las PCI promueven un aprendizaje activo donde los visitantes no solo adquieren conocimiento, sino que también contribuyen activamente a su construcción. Este proceso interactivo enriquece el conocimiento colectivo al integrar diversas experiencias y perspectivas, permitiendo así una comprensión más profunda y matizada de los contextos culturales e históricos representados en las obras y señaléticas.

En resumen, las IOP y las PCI valoran el papel transformador del diálogo y la interpretación en la generación de conocimiento. Al integrar dibujos arqueológicos en las señaléticas para los sitios arqueológicos protegidos, se fortalece el vínculo entre la creatividad artística y la investigación, facilitando una comprensión más holística y participativa del patrimonio cultural para el público en general.

Las siguientes imágenes son registros fotográficos de la zona arqueológica protegida de Tierradentro en Colombia, capturadas por la Museógrafa Nadia Guacaneme, responsable del diseño y la implementación de los dispositivos de señalética. Estas señales incorporan los dibujos arqueológicos mencionados previamente, acompañados de textos descriptivos elaborados por los arqueólogos del grupo de Patrimonio del ICANH. Un aspecto distintivo de estos textos es su enfoque en formular preguntas en lugar de afirmar hechos o verdades absolutas, reconociendo así la necesidad continua de investigación y exploración en relación con estos vestigios arqueológicos.

ISSN: 2718-8310



Fotografía 13: Registro fotográfico de la señalética instalado en la zona arqueológica de Tierradentro en Colombia, realizado por Nadia Guacaneme en el marco del proyecto de señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.

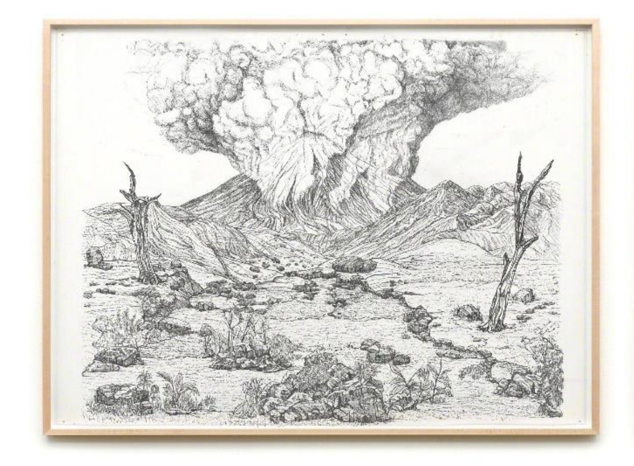
Siguiendo la propuesta de Sullivan, la presentación de estas preguntas investigativas junto con los dibujos arqueológicos crea un terreno fértil para que los visitantes de la zona arqueológica puedan construir su propio conocimiento. Este enfoque no solo fomenta el autoconocimiento entre los visitantes, sino que también abre la posibilidad de que, a través de la familiarización con el sitio, contribuyan a la generación de nuevo conocimiento sobre las comunidades originarias durante la época prehispánicas.

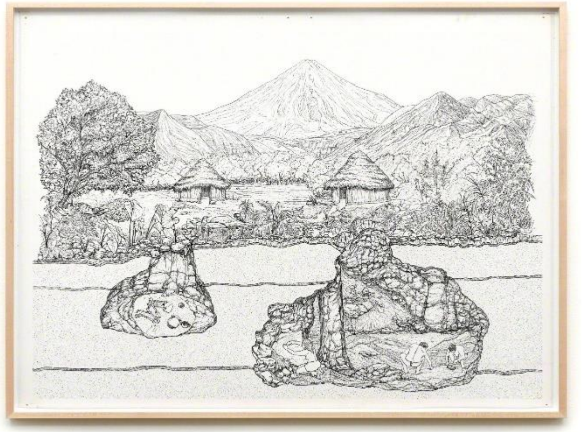
La praxis no concluye simplemente con la creación y exposición de un producto, como una imagen u obra, sino que se prolonga y enriquece a través del diálogo y el debate entre el público y el practicante. Este proceso permite que futuros productos u obras generen un conocimiento más profundo y complejo, integrando tanto datos individuales como colectivos.

ISSN: 2718-8310



Fotografía 14: Registro fotográfico de la señalética instalado en la zona arqueológica de Tierradentro en Colombia, realizado por Nadia Guacaneme en el marco del proyecto de señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.





Dibujos 8 y 9: Bocetos sobre el periodo volcánico en el alto Magdalena (izquierda) y el uso de la toba volcánica para la construcción de hipogeos en la Culura Tierradentro en Colombia, realizados por David Guarnizo, como parte del proyecto de dibujo arqueológico y señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.



Fotografía 15: Registro fotográfico de la señalética instalado en la zona arqueológica de Tierradentro en Colombia, realizado por Nadia Guacaneme en el marco del proyecto de señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.

ISSN: 2718-8310



Dibujo 10: Boceto para la geografía de la actual zona arqueológica protegida de Tierradentro en Colombia, realizados por David Guarnizo, como parte del proyecto de dibujo arqueológico y señalética desarrollado por el Grupo de Patrimonio del ICANH entre 2017 y 2020.

Conclusiones

La creación artística no solo es un acto de producción estética, sino también una poderosa vía para adquirir "conocimiento por familiaridad". Las prácticas creativas, como la cerámica en Carmen de Viboral en Colombia, facilitan una familiaridad íntima con nuestra realidad externa e interna mediante la cual podemos generar conocimiento complejo, el cual va más allá de los objetos físicos producidos porque incorpora una forma de inteligencia arraigada en el proceso mismo de creación. El conocimiento por familiaridad evoluciona a lo largo del tiempo y se enriquece con la participación activa de las comunidades, que aportan sus propias interpretaciones y prácticas. A diferencia de la producción de conocimiento individual, generalmente asociada con nociones de autoría, autoridad y propiedad, los procesos de creación artística basados en la familiaridad son altamente abiertos, libres, transpersonales y relacionales:

> *"El arte de hoy (...) toma en cuenta, en el proceso de trabajo, la presencia de la microcomunidad que lo va a recibir. Una obra crea así, en el interior de su modo de producción, y luego en el momento de su exposición, una colectividad instantánea de espectadores-partícipes(...), desde hace algunos años los proyectos artísticos*

ISSN: 2718-8310

sociales, festivos, colectivos o participativos se multiplican, explorando numerosas potencialidades de la relación con el otro. Se toma cada vez más en cuenta al público. (...). El aura del arte ya no se sitúa en el mundo representado por la obra, ni en la forma misma, sino delante, en medio de la forma colectiva temporaria que produce al exponerse".

Bourriaud, 2006: 70, 71, 73.

En este aparte de su libro "Estética relacional", el historiador y crítico de arte francés Nicolas Bourriaud nos habla sobre cómo las obras de arte procuran un espacio en el que las personas puedan relacionarse entre sí de manera diferente, facilitando intercambios sociales y culturales entre individuos y comunidades. Adicionalmente, sugiere que las prácticas artísticas pueden establecer, fomentar y fortalecer ecosistemas creativos entre diferentes individuos y comunidades.

En este sentido, la creación visual contemporánea implica una profunda actividad relacional y una interacción directa con el entorno físico y cultural. Esta interacción transforma no solo la obra de arte final, sino también al artista mismo, quien adquiere una comprensión empática de las culturas y contextos estudiados. Las prácticas creativas, como la del dibujante arqueológico, operan como un medio para preservar, transmitir y co-crear la historia y la identidad cultural de una comunidad: las interacciones entre los investigadores y la comunidad local no solo enriquecen la obra de arte con perspectivas auténticas y locales, sino que también fortalecen los lazos entre el artista y la comunidad, fomentando un diálogo abierto y empático sobre el patrimonio compartido. En este diálogo, el uso del lenguaje desempeña un papel crucial al funcionar como índice o huella que nos conduce a la praxis real.

La integración de las prácticas como investigación (PCI) y la investigación orientada por la práctica (IOP) en los procesos de creación artística demuestra el poder transformador del arte relacional, las prácticas creativas y lo comunitario. Estos enfoques no solo enriquecen la experiencia de los públicos interactivos-participativos, sino que también promueven un diálogo activo y reflexivo que contribuye a la preservación y comprensión del patrimonio cultural. Al combinar la creación artística con la investigación colaborativa, se generan nuevas formas de conocimiento que son tanto profundas como accesibles, destacando el valor del arte como una herramienta vital para la educación y la cohesión comunitaria.

Bibliografia

Nelson, R. (2006). “'Practice-as-Research and the Problem of Knowledge’.” Artículo en. Practice as Research in Performance and Screen, editado por Robert Nelson, 105–16. Londres: Palgrave Macmillan.

Sullivan, G. (2009). 'Making Space: The Purpose and Place of Practice-led Research' en Smith, Hazel y Dean, Roger (eds) *Practice-led Research, Research-Led Practice in the Creative Arts.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bourriaud, N. (2006). Estetica relacional/ Relational Aesthetics. Adriana Hidalgo Editoral.

Weibel, P. (1997). “La Era de La Ausencia.” BAU: Revista de Arquitectura, Arte y Diseño, no. 16.

Pais (@_anapais), A. (2019). “Humberto Maturana, El Biólogo Chileno Que Propuso Una Definición de Vida Que Hizo Reflexionar Hasta al Dalái Lama.” BBC News Mundo, 23 Enero 2019, www.bbc.com/mundo/noticias-46959865.

Garzón Estrada, A. (2019). “Cerámica: El Carmen de Viboral.” Repositorio.unbosque.edu.co, 2019, repositorio.unbosque.edu.co/items/5684ca19-41be-426a-874a-1e2e157bd282/full Accesado el 1 Mayo 2024.

Jiménez Prieto, C. (2024). “Museos y cerámica: Miradas contemporáneas de una tradición Estudios de caso de la exposición “El barro tiene voz” del Museo de Antioquia, el Museo de la Cerámica de El Carmen de Viboral y el Museo de la Cerámica de Barichara” Tesis Maestría en Museología , repositorio Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.

ISSN: 2718-8310



David Guarnizo

Es artista, Especialista en Fotografía y Magíster en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es candidato al MFA en fotografía y cine en la Virginia Commonwealth University, en EEUU. Cuenta con 14 años de experiencia en los campos de creación artística, educación y gestión cultural. Desde el 2010 ha participado en cerca de 40 exposiciones colectivas, y ha realizado 5 muestras individuales.
David ha trabajado como jefe de las áreas educativas de los Museos de Arte y Numismática del Banco de la República y el Museo MAMBO. Ha sido docente en varias Universidades de Bogotá.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

BUSCANDO UN ARTE EN PRESENTE

À PROCURA DE UMA ARTE EM PRESENTE

SEARCHING FOR AN ART IN THE PRESENT

Oscar J. Ayala S.
Universidad del Tolima
ojayalas@ut.edu.co

Resumen

El arte, con sus disciplinas y lenguajes, ha construido —en el paso por las diferentes épocas en las que se ha delimitado su historia— modos y gestos que intentan traducir las expectativas que se acumulan en sociedades y comunidades para comprender las dimensiones del presente. Sin embargo, el paso entre cada época con sus contracciones, fricciones y ansiedades, transforman y erosionan sus propias comprensiones y efectos, dándole matices al hacer del arte que, en una falsa retórica argumentativa sobre la *representación*, pierde, muchas veces, perspectiva y profundidad con la cual (re)accionar ante la inminencia de un cambio que ya está con nosotros. Al proponer alternativas que orienten y conecten la *presencia del presente* con un presente que emerge del hacer del arte, se transita por una descripción del proceso artístico donde confluyen dos bloques de organización, el *qué se quiere decir* y el *cómo se dice*; y se analiza la conjunción que estos, en una retórica estética con la *representación* y la *reproducción*, para repensar la condición representable y reproducible del arte. Se expone que es en la sincronización entre el *qué* (concepto) y el *cómo* (medio), que el arte, sus disciplinas y lenguajes, logra un punto de coordinación entre espacio y tiempo para concretar en una pieza artística, el *presente* necesario que sea a la vez, la presentación unificada de los bloques organizativos y la presentación de ese presente con el podremos anticipar, con la fuerza del arte, los movimientos que como sociedad necesitamos para afrontar los cambios de este planeta mutable.

Palabras clave: Arte, representación, reproducción, presente, retórica/estética.

Resumo

A arte, com suas disciplinas e linguagens, construiu —ao atravessar as diferentes épocas em que sua história foi delimitada— modos e gestos que tentam traduzir as expectativas que se acumulam nas sociedades e comunidades para compreender as dimensões do presente. No entanto, a passagem entre

cada época, com as suas contracções, fricções e ansiedades, transforma e corrói os seus próprios entendimentos e efeitos, dando nuances ao fazer artístico que, numa falsa retórica argumentativa sobre a *representação*, perde muitas vezes perspetiva e profundidade para (re)agir perante a iminência de uma mudança que já está entre nós. Ao propor alternativas que orientam e ligam a *presença do presente* a um presente que emerge do fazer artístico, passa-se por uma descrição do processo artístico onde convergem dois blocos organizacionais, o *que se quer dizer e como se diz*; e analisa-se a conjugação destes, numa retórica estética com a *representação* e a *reprodução*, para repensar a condição representável e reproduzível da arte. Mostra-se que é na sincronização entre o *quê* (conceito) e o *como* (meio), que a arte, as suas disciplinas e linguagens, consegue um ponto de coordenação entre o espaço e o tempo para concretizar numa peça artística, o *presente* necessário que é ao mesmo tempo, a apresentação unificada dos blocos organizacionais e a apresentação desse presente com o qual podemos antecipar, com a força da arte, os movimentos de que necessitamos enquanto sociedade para fazer face às alterações deste planeta em mudança.

Palavras-chave: Arte, representação, reprodução, presente, retórica/estética

Abstract

Art, with its disciplines and languages, has constructed - as it has passed through the different epochs in which its history has been delimited - modes and gestures that attempt to translate the expectations that accumulate in societies and communities in order to understand the dimensions of the present. However, the passage between each epoch with its contractions, frictions and anxieties, transform and erode their own understandings and effects, giving nuances to the making of art that, in a false argumentative rhetoric about representation, often loses perspective and depth with which to (re)act in the face of the imminence of a change that is already with us. By proposing alternatives that orient and connect the presence of the present with a present that emerges from the making of art, we move through a description of the artistic process where two organisational blocks converge, what is to be said and how it is said; and we analyse the conjunction of these, in an aesthetic rhetoric with representation and reproduction, in order to rethink the representable and reproducible condition in art. It is exposed that it is in the synchronisation between the what (concept) and the how (medium), that art, its disciplines and languages, achieves a point of coordination between space and time to concretise in an artistic piece, the necessary present that is at the same time, the unified presentation of the organisational blocks and the presentation of that present with which we can anticipate, with the force of art, the movements that we as a society need to face the changes of this mutable planet.

Keywords: Art, representation, reproduction, present, rhetoric/aesthetics.

ISSN: 2718-8310

¿Cómo el arte, con sus disciplinas y sus lenguajes, puede hacer una lectura profunda del presente? Esta —quizás— es una cuestión que, como sociedad, debemos poner nuestra mayor atención para no eludir más su relevancia. La desmedida aceleración que le atribuimos al paso del tiempo conlleva una pérdida de la afinación necesaria con la cual enfrentar y comprender, detalladamente, los alcances a los que estamos y estaremos expuestos en un futuro, que ya, con estas tres primeras décadas del siglo XXI y con la larga tradición occidental compuesta y expuesta desde una imaginación construida casi que exclusivamente en esa América hollywoodense, nos lleva a simplificarlo en un matiz escatológico y apocalíptico. La recurrente condena al consumo (capitalista) propuesta en las denominadas redes sociales y la profusión exponencial de imágenes y su alta circulación en el ecosistema derivado de la Internet, ha contorneado una efectiva disipación de la imaginación bajo la adictiva actualización que genera el *doomscrooling*: la expectativa —y con ella nuestra experiencia— está atrapada en una red que sólo busca satisfacción inmediata y, por supuesto, en alterar y alternar la emoción sobre el pausado equilibrio que ofrece la crítica.

Estar en un *desplazamiento casi-que-infinito*, en ir de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba sin ni siquiera hallar un fondo, es un asunto del que tampoco logra escapar el arte. El arte, como otro de los componentes activos del entramado de una sociedad, también padece lo que la comunidad occidental capitalizada y conectada globalmente soporta: un paulatino pero consistente deterioro de la esfera pública. En palabras de Laura Perez-Altable (2024):

> "*... maximizar la participación a través de la personalización y la conformación de sesgos preexistentes crean un ambiente en el que narrativas simplificadas y cargadas de emoción predominan sobre el análisis detallado y fundamentado, promoviendo la normalización del discurso populista de extrema derecha en la esfera pública*" (p. 31).

Y es aquí donde toma radical importancia la meditación y formulación de preguntas sobre las formas de hacer del arte, de sus disciplinas y lenguajes, para buscar alternativas que lleven hacia una tajante aproximación a esas maneras con las que ha ido instalando la compresión del arte, principalmente en escuelas y universidades.

No es yendo de arriba hacia abajo (o de abajo hacia arriba), prediciendo ansiosamente la aparición de lo ya esperado y sabido —esa actualización que ya dejó de ser "innovación"—, que el arte puede encontrar un camino convincente para superar la estasis de enunciaciones y de tropos manidos. Es exponiendo sus intereses a la interrogación —abstracta— de lo que quizás no tiene un fin (Nancy, 2013) para ir a *contrapelo* y hallar los anclajes que apoyen su praxis en la búsqueda de ese presente que se nos escapa con cada imagen recurrente a la que acudimos para "representar" lo que ya sabíamos, que no es otra cosa que esa comprensión sobre ese entorno nuestro que ya está modificado y sobre esa certeza que nos muestra que no hay contención para el tiempo.

En lo que sigue, se hará una breve descripción y una apuesta alterna que intenta llamar la atención del arte, de sus artistas formados y en formación, y por supuesto, de sus artistas formadores, para invocar por un arte que haga una lectura profunda del presente para con ella abocar la aparición —o mejor, el acontecimiento— de un presente —hecho de arte— que presente comprensión cuando se presenta el

presente de una pieza de arte. Esperemos que podamos tener una revelación, así esta se nos muestre invisible. Será un tiempo para detenerse y detenernos otra vez a contemplar lo que ya es visible; o será como lo pregunta el pensador de los medios holandés Geert Lovink: *"¿Qué sucede después de que lo invisible se ha vuelto aparente y superamos el vacío del pensamiento*?" (Lonvik et al, 2024, p. 16).

Qué se quiere decir y cómo se quiere decir: bloques organizativos del hacer arte

Son muchas las estrategias que se han seguido para la enseñanza y aprendizaje del arte (y de las artes). Cada época ha tenido sus propias dinámicas con las cuales enmarca sus intereses y alcances de mediación entre cada uno de los aspectos que se ponen en consideración para la creación de esas obras que terminan actuando como ejemplares y para una siempre cambiante historia del arte. Crear y producir obras de arte es estar en relación sincrónica con las comprensiones sociales, económicas y/o políticas que cada época tiene y propone para continuar y para permanecer. Esto pone muchas veces en tensión, inicialmente, la aparición de las actualizaciones, tanto del arte como de su enseñanza y su aprendizaje, puesto que su estabilización se consolida paulatinamente y muchas veces, pasan algunas décadas para sentir realmente sus efectos.

Esta discrepancia en la asunción de las actualizaciones en los modos de producción del arte es la que permite construir algunas bromas, como aquella que hizo Alain en 1955 para la revista The New Yorker y que Ernest Gombrich (1998) resalta en su libro *Arte e ilusión* junto con la siguiente pregunta: *"¿Por qué diferentes épocas y diferentes naciones han representado el mundo visible de modos tan distintos?"* (p. 3). La enseñanza y el aprendizaje del arte no está por fuera de las maneras como cada sociedad y cada época enfrentan sus vicisitudes, porque al ver en Alain la que sería una posible clase de arte en el antiguo Egipto con los "modos" como se enseñaba y aprendía el arte en la modernidad, hace que tanto Gombrich como nosotros, ahora, no dejemos de formularnos esta pregunta: *"¿les parecerán a futuras generaciones tan poco convincentes como nos parecen a nosotros las pinturas egipcias?"* (p. 3). Sin embargo, y a la luz de la (des)aceleración que se cierne sobre cada uno de nosotros, esta pregunta podríamos renovarla así: ¿será el arte convincente para las nuevas generaciones?

La persuasión del arte se supedita, en la actualidad, a un diálogo que pierde su magnitud en el momento en que se usa excesivamente el término *representación* para justificar todas y cada una de las decisiones que se toman para la realización de cualquier pieza artística. Esta condición que se ha acentuado en las últimas décadas —como se mencionó anteriormente— manifiesta la transformación que opera en el consenso informal y formal del arte (Melo, 2012) y las maneras cómo esa transformación es asumida por las escuelas de arte universitarias.

El hecho de que el término que caracteriza el diálogo entre artistas formadores y artistas en formación sea *representación* y, especialmente, con el tropo "yo quise representar aquí", ayuda a pensar que la alta circulación de imágenes visuales, de audio, textuales y audiovisuales que se proponen principalmente en Internet, han saturado los sentidos al punto que se ha producido una semantización que cuestiona el significado que se le había atribuido al término *representación*, el cual gira entre dos ejes. Uno desde el prefijo *re*:

ISSN: 2718-8310

> *"El re- del término 'representación' no es repetitivo, sino intensivo (para ser más precisos, el valor iterativo del prefijo* re- *en las lenguas latinas, se transforma a menudo en un valor intensivo o, como a veces se dice, 'frecuentativo'). La* repraesentatio *es una presentación recalcada (apoyada en su trazo o en su destinación: destinada a una mirada determinada"*
>
> Nancy, 2007, p. 36.

Y el otro, como lo resalta el profesor español Miguel Corella (2013) en su presentación del libro *La partición de las artes* de Jean-Luc Nancy con las mismas palabras del filósofo francés, desde *"el sentido primero de la palabra 'representación', puesta en presencia, intensidad de una representación en el deseo de sacar a la luz la presencia anterior a la luz"* (p. 21). Y es que la profusión masiva de *representaciones* hace que esa presentación iluminada e iterada que se hace para comprender y pensar el mundo, ya sólo se muestre en una hipérbole cuya naturaleza no es más que la del agotamiento: la representación ya no (me) representa.

Esta no-representación de la *representación*, permite pe(n)sar otras alternativas para la enseñanza y aprendizaje de las artes, siguiendo los trazos que se han manifestado en la ampliación y tránsito de las artes desde las bellas artes hasta las artes plásticas y visuales[1]. Aquí podemos encontrar indicios que esbozan: a). una manera en cómo —siguiendo aquí al pensador ruso Boris Groys (2016)—:

> *"Las nuevas generaciones de artistas profesionales encuentran acceso al sistema del arte fundamentalmente a través de la red de escuelas de arte y de programas educativos que se ha globalizado de manera creciente en las últimas décadas. Esta educación estética globalizada y bastante uniforme está basada en el mismo canon de vanguardia que domina otras instituciones del arte contemporáneo y que, por supuesto, incluyen no solo producción de arte de vanguardia sino también arte que se produjo después en la misma tradición de la vanguardia"* (p. 103).

Y b). en cómo la traducción de todas estas apuestas es asumida por las universidades, reflejadas en planes de estudio y acreditadas —positiva o negativamente— tanto por artistas formadores como por artistas en formación.[2]

El reconocimiento de estos indicios permite a su vez proponer una organización de elementos para repensar el proceso de producción de piezas de arte, concentrándose en dos grandes bloques: *lo que se quiere decir* y *cómo se quiere decir*. Esta apuesta dicotómica ayuda a aliviar el peso que se carga sobre la justificación —"yo quise representar aquí", "este objeto representa"—; y buscar retomar una tradición que se remonta a las organizaciones iniciales de los currículos escolares (*Trívium* y *Quatrivium*), dándole

---

[1] Autores como Arthur Efland (2002; 2003) o Therry De Duve (2013) han hecho estudios e investigaciones que muestran esos tránsitos de los modos de hacer arte y su adaptación a las esferas de educación formal o informal de universidades y academias.
[2] Una ampliación sobre los procesos de traducción y el tránsito de los consensos que se tienen sobre el arte a los planes de estudios de programas de artes universitarios, fue desarrollado en el proyecto *Buena copia / Mala copia. Trayectos de creación en* arteducación y puede ser visto en el libro (en publicación) *(In)tensiones que (impulsan) la formación de artistas.*


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

un mayor énfasis a la retórica, a ese arte del decir que requiere de una experiencia y conocimiento preciso del medio para vehicular esa persuasión que se busca con el arte.

Sobre la retórica, el filósofo estadounidense Graham Harman (2019) nos dice que *"se ocupa de las estructuras o raíces ocultas de cualquier situación discursiva"* (p. 233) y que es el *"método para trabajar y manipular los* enthymemes *[entimemas]*[3] *de fondo, y no en el de los contenidos explícitos"* (p. 241). Desde esta aproximación a la retórica se puede hallar las bases para considerar la fuerza operativa de estos dos bloques de organización del hacer del arte, ya que hacer arte es buscar principalmente dentro de un fondo no visible (*lo que se quiere decir*), los elementos imagéticos y materiales (Soto, 2022) que den inicio a una articulación de orientación (Ahmed, 2019) y así, reflejar y manifestar esta imagen inicial desde el fondo de uno de los medios con los que el arte suele expresar sus articulaciones (*cómo se quiere decir*).

Igualmente, proponer esta división dicotómica del hacer del arte, ayuda a organizar el acompañamiento de los procesos de creación en las escuelas universitarias, toda vez que centra los esfuerzos y la atención en dos puntos complementarios y con ello, se logra detallar los intereses de artistas en formación como la traducción y comprensión que estos hacen en la elección del *cómo decir*. Sucede así, porque no basta con hallar una simple justificación que articule el paso entre el *qué* y el *cómo*, sino que es necesario construir toda una estructura de pensamiento y acción que soporte los tránsitos y que aminore el desgaste de sentido que erosiona la ecuación cada vez que se acude a un tropo de justificación. Igualmente, fortalecer desde la retórica —con esta perspectiva que resalta Harman— un proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y de sus procesos creativos, evidencia que más que *decir* algo sobre un ejercicio artístico o sobre una obra (justificar), lo que importa es *mostrar* la comprensión a la que se ha llegado y que es reflejada con la profundidad del diálogo visible en la escogencia más adecuada del medio y de las herramientas e instrumentos apropiados para decir *lo que se quiere decir* (presentar).

No hay que olvidar que al justificar con el tropo "representativo" se reitera, a su manera, una idea arraigada en la inspiración, el talento y la motivación desencarnada e incuestionable de ese "genio" que aún pervive fantasmalmente en el campo de arte, claro, con su respectiva traducción a esta época en la que vivimos[4]. La exigencia en la comprensión de un hacer específico se ve truncada cuando no se va a ese fondo que pervive latente en la conexión que se tiene que establecer entre los bloques de organización creativa, y que a la postre, es el que resume el trabajo artístico. Porque más que justificar

---

[3] Harman (2021) en su libro *Arte y objetos*, amplía la descripción de los entimemas así: *"El concepto de la Retórica de Aristóteles en el entimema, aquello que queda implícito en el discurso. Un ejemplo clásico es decir de alguien en la antigua Grecia que ha sido tres veces coronado de laurel, sin hacer explícito el hecho —obvio para cualquiera que haya vivido en ese tiempo y lugar— de que ha sido campeón en los Juegos Olímpicos. Al omitir información y funcionar como una suerte de 'silogismo truncado', el entimema comunica más de lo que afirma abiertamente. Es por eso que tanto autores, desde Platón en adelante, han visto a la retórica como una forma de manipulación, incluso cuando no dice nada falso. Implica 'una completa interrelación entre el artífice y el lector del entimema. Este último debe llenar el vacío dejado deliberadamente abierto por el primero: debe proporcionar lo que falta para sacar sus propias conclusiones' [Arthur Danto,* The Transfiguration of the Commomplace*]"* (p. 219).

[4] ¿Cuál es y será ese *zeitgeist* que representará esta primera mitad del siglo XXI? ¿La (des)aceleración veloz de la in-formación que de-forma? Este *zeitgeist* que ya está con nosotros y que aún no podemos caracterizar con precisión, es el que nos propone imperativamente la comprensión con la que cual tenemos que lidiar ahora y que se refleja en los modos y maneras como encontramos actitudes que, aunque contradictorias porque no mantienen una lógica prevista en la tradición hegemónica que organiza nuestros comportamientos occidentalizados, son los indicios de la erosión y la manifestación del cambio: ya estamos en nueva era.

ISSN: 2718-8310

la toma de una decisión, lo que se tendría que hacer es *presentar* la conexión que se ha establecido entre *lo que se quiere decir* y *cómo se quiere decir*, conexión que, retóricamente, a la manera de un entimema, mostrará la profundidad a la que se ha llegado en el conocimiento de las motivaciones que se esconden en el *qué* y en la sensibilidad impregnada que puede producir y que, igualmente, se esconden en el *cómo*.

Todas estas situaciones son recurrentes en las clases[5] en las que acompaño a artistas en formación a organizar y comprender sus intereses y motivaciones para la realización de esa obra final que los presente como artistas formados; y que tuve la oportunidad de sistematizar y profundizar en la realización de los proyectos de investigación y creación *Buena copia / Mala Copia. Trayectos de creación en arteducación* y *Escenificar un ambiente propuesto.* En estos ejercicios compresivos del hacer del arte desde y con la praxis de la creación, son los que me han puesto en el tono de considerar una apuesta por resaltar el presente, ya que en él se puede concentrar el mayor esfuerzo del proceso creativo, porque las conexiones que se hacen entre el *qué* y el *cómo* sólo son posibles y plausibles en la permanente actuación del presente. De ahí que la justificación no sea la mejor alternativa para establecer conexiones, ya que ella da sólo una excusa que generalmente es rebatida cuando se pierde la ligación que la produjo o cuando se pierde la relación particular que la hizo aparecer. Con el presente se pueden volver a activar las conexiones y en el presente, las conexiones deben estar siempre activas para (re)crear sin interrupciones, la apuesta comunicativa que se concentra en cada una de las piezas artísticas que se producen tanto dentro como fuera de las escuelas de arte.

Qué se quiere decir, cómo se quiere decir y la conexión con la emergencia del presente

El trabajo del arte, de sus disciplinas y lenguajes, caracterizado aquí en dos bloques organizativos (el *que se quiere decir* y el *cómo se quiere decir*), marcan un punto de concentración con el cual podremos acercarnos al presente en el arte y, más que eso, a buscar un arte en presente. Sin embargo, antes de continuar con esta ex–posición, tendríamos que caracterizar un poco más los bloques de organización para, de esta manera, resaltar la importancia que tiene para el arte el presente y, especialmente, su inherente conexión con todas las dimensiones y actitudes que se han ido sumando con el paso de los años a esa condición humana que permite la existencia de las particularidades de una cultura.

Para ello, me gustaría aventurar una definición de la *representación.* Aunque, como se dijo anteriormente, la representación no (me) representa, no podemos desechar sus efectos y afectos con premura, toda vez que ella es inherente a todos nuestros comportamientos humanos, y más que eso, es fundamental para el arte y para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esto, si reparamos previamente que *"las representaciones que nos propone el discurso dominante son imágenes vacías, imágenes homogéneas que no dejan de acrecentar la creencia del aplastante cierre imaginario"* (Soto, 2022, p. 36), habría que retomar una postura que disponga a la *representación* como una operación que abre y despliega las otras operaciones que dan los matices necesarios para enfrentar la tarea de comprender y extender el mundo que nos fue legado. La *representación* debe acercarse más a las

[5] En cursos que toman genéricamente el nombre de *Taller de Proyectos* y que se ofrecen en el programa de Artes Plásticas y Visuales de la Universidad del Tolima (Colombia).

profundidades subyacentes (en ese fondo con el que trabaja la retórica) de toda manifestación cultural —incluidas en ella las dimensiones sociales, económicas, políticas y, por supuesto, biológicas y ambientales—, que van desde acciones menos complejas, como servirse un vaso de agua, hasta las más complejas, como hacer una pieza de arte. Tanto la una como la otra requiere de elementos, conceptos y perceptos que pueden ser aprendidos y enseñados, y, en un juego de (re)presentaciones, representacionalmente *(re)presentar* las maneras cómo nos apropiamos y acoplamos al mundo. En línea con esto podemos considerar la *representación* como una descripción que permite la percepción, para pensar que ella está compuesta de esquemas que reflejan lo "real" de un "virtual" que, a su vez, está compuesto de los mismos esquemas y con los cuales se realiza una conexión para la aparición de un relato —y de una relación— que puede tener diversos usos posibles.

Con lo "real" y lo "virtual" que se propone en esta definición de la *representación*, se aprecian correspondencias o se puede cualificar con mayor precisión lo *que se quiere decir* y *cómo se quiere decir* de la siguiente manera:

a). *Qué se quiere decir* → virtual → concepto.

b). *Cómo se quiere decir* → real → medio.

Este esbozo alienta, igualmente, a considerar el proceso de *representación* como una conjunción de conceptos y medios que activan las conexiones —presentes en ellos— de los esquemas con los que se describe el mundo. Reparar en la juntura de conceptos y medios, o como se ha venido diciendo aquí, entre lo *que se quiere decir* y *cómo se quiere decir*, abre la posibilidad de pensar que el arte, junto con sus disciplinas y lenguajes, tiene un diálogo directo con el presente que se requiere para juntar estos dos bloques y que se evidencia con mayor amplitud cuando hay una relación fuerte entre conceptos y medios. En otras palabras, cuando *lo que se quiere decir* encuentra, en una conversación franca y directa con el medio (disciplina o lenguaje del arte) que se quiere usar para transmitir un interés, sentimiento o emoción, las conexiones implícitas y explícitas que subyacen en cada una de las operaciones contenidas en él, es que ese *cómo* refleja o asume el *qué* para que produzca, materialmente, el objetivo que se traza desde ese interés, sentimiento o emoción, caracterizados, especialmente, por ese matiz que imprime un concepto. Al final, lo que se termina produciendo de esta conjunción y después de la conversación entre conceptos y medios, es la aparición y manifestación de un objeto artístico —o de un evento— que, si guarda y reproduce en su superficie la fidelidad y profundidad de la conversación entre el *qué* y el *cómo*, tendrá la fuerza recíproca de renovación para establecer, en igualdad de proporciones, la conversación con los espectadores.

Y sí nos permitimos resaltar este *qué* y este *cómo*, al acudir a la física y a sus comprensiones que se aventuran para comprender los comportamientos de las partículas que forman la materia en la escala de la mecánica cuántica, podemos asumir que el *qué* y el *cómo* son fenómenos —por la naturaleza misma de esta escala micro que se estudia—imprecisamente precisos y volátiles, y usan la conjunción de partículas reales (como protones o neutrones) y partículas virtuales (como antiprotones o antineutrones) para equilibrar las interacciones de la materia y corresponder así un comportamiento plausible en nuestra escala visible. Lisa Randall (2012), sobre la interacción de partículas reales y virtuales, nos dice:



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

> *"No sólo las interacciones directas entre partículas físicas, sino también las* interacciones indirectas*, las que implican partículas virtuales, desempeñan su papel a la hora de transmitir una fuerza. Al igual que la opinión del amigo está influida por todo el que habla con él, la interacción neta entre partículas es la suma de todas las posibles contribuciones, incluidas las que provienen de las partículas virtuales. Y como la importancia de las partículas virtuales depende de las distancias implicadas, la intensidad de las fuerzas depende de la distancia"* (p. 199).

La virtualidad de un concepto y, por lo tanto, de lo *que se quiere decir*, toma como elemento articulador todos los esquemas con los cuales contamos, describimos y orientamos el conocimiento del mundo; esquemas que están influidos con todas las conversaciones que, como artistas con trayectoria y artistas en formación, tenemos con nosotros y con otros. A partir de este estado virtual (que no está visible aún), comienza un proceso de visualización y materialización donde el estado real aportado por (el) medio de las disciplinas y lenguajes del arte, permiten acortar la distancia entre cada uno de estos estados para lograr la aparición de la conjunción y la consolidación —o la transformación—, reiterémoslo, de lo *que se quiere decir* en ese *cómo*, un *cómo* que debe conjugar toda la potencia del medio para elevar la eficacia que se atrapó en ese concepto interesado, emocionado y sentido.

Cuando la distancia virtual de lo *que se quiere decir* pierde la distancia habitual con la dimensión real del *cómo se quiere decir*, es que se producen las primeras expresiones de acción imagética y aparece un primer recorte representativo (la *representación* de la que no podemos huir y que está siempre presente a cada momento), que aún sigue oculto dentro de la virtualidad de la imaginación. En este sentido, el acorte de la distancia que se inicia con este primer recorte, sigue una ruta de expresión exponencial para superar la dimensión virtual del concepto y de esta manera, encontrarse con la dimensión real del medio para que ese reflejo esquemático (e imagético) se sincronice en una sola posición de tres instancias que son y se presentan en un mismo instante —en un mismo presente— como *salida* de lo concentrado por el *qué* y el *cómo*; *encuentro* de ese *qué* y ese *cómo* que vibraron con fuerza para reflejarse y manifestarse; y *finalización* de la salida y del encuentro que será visible con la materialización (aparición) de una pieza artística. Es en este encuentro y conjunción donde está la manifestación de un presente —del arte, de los medios del arte y la cultura y de los artistas—, y es el que permite la condensación de una imagen que se torna, desde el mismo instante de su aparición, en una imagen reproducible.

Y, al igual de lo que sucede con la *representación*, la imagen reproducible contiene también la conjunción de tres manifestaciones del presente que colisionan para formar ese *presente* de la conjunción: el presente que encierra el *que se quiere decir*; el presente que está guardado en el *cómo se quiere decir* y que se activa al encuentro con el *qué*; y el presente del encuentro y de la manifestación de la pieza, que no es otro que presente continuo de esa imagen que ya es susceptible de *reproducción*.

El presente es algo de lo que se habla a menudo y aunque pareciera que sí, es a lo que menos se le presta atención. Todo lo que se envuelve de presente[6], o todo aquello que creemos que es el presente, está

[6] Para Andrea Soto (2022) *"el presente es una unidad divida"* (p. 34); y lo relaciona con un *"vínculo"* que *"une a las actividades (comunes) a partir de su disparidad"* (p. 34).

ISSN: 2718-8310

atrapado en consideraciones lineales —remanentes de lógicas lineales— hacia el pasado o hacia el futuro, haciendo que el presente siempre se presente con los "ojos" de un pasado futuro o de un futuro pasado. Atender al presente es una consideración que trabajan con mayor incidencia algunas filosofías de vida con el budismo o el hinduismo y que concretizan en la meditación. Sin embargo, en el caso del arte, cuando se toman en cuenta con mayor atención y detalle los tres presentes que se encuentran y colisionan en un ejercicio de retórica (creación) que busca en el fondo, recordemos, "las estructuras o raíces ocultas de cualquier situación discursiva" (Harman, 2019a, p. 233), es que se puede narrar, o mejor, describir en estricto rigor etimológico, esto es, volver a presentar (*representar*), el encuentro de los presentes y la manifestación de su conjunción. La iteración que se hace con esta descripción es la que abre la percepción para descubrir las conexiones inherentes a este encuentro y que muestran —en las condiciones materiales del *cómo* afectadas por la fuerza que le imprime el *qué* (y viceversa)— los elementos constituyentes de aparición y acontecimiento de la imagen recortada del encuentro, imagen que se torna a la vez, como ya se dijo, *representación* y *reproducción*.

Aquí, a esta altura, podemos vincular de nuevo a esta conversación a Nancy para resaltar con él esa presencia siempre presente del presente y que podemos encontrar en cada manifestación artística que conjugue con la mayor fuerza copulativa posible, el encuentro resultante de lo *que se quiere decir* y *cómo se quiere decir.* Nancy (2013) nos dice:

> *"El presente de la presencia no está en el tiempo, está antes del tiempo y va a su encuentro. O bien, está dentro del tiempo, no en su curso, sino en su corazón y en su oquedad más íntima. Se trata del tiempo puro sustraído a la temporalidad: se trata del espacio donde el tiempo puro se abre y se inexpone. El espacio no representa el tiempo, como una línea que representaría la figura inmóvil de un proceso móvil, sino que el espacio abre el tiempo, distiende el tiempo, distiende el instante mismo para disponer ese presente que no pasa, y que es el propio tiempo, la negatividad planteada aquí por sí misma. El espacio es en ese modo el origen del tiempo. Es a la vez su punto cero y toda la extensión de su sucesividad. Es la apertura del tiempo la simultaneidad de su espaciamiento"* (pp. 218-219).

El punto de encuentro, la conjunción y juntura de los bloques organizativos del arte, es la que nos permite darle una orientación a estas palabras de Nancy y pensar en ese punto (espacio) y en ese instante (tiempo) de la aparición del encuentro, ya que es en él donde *emerge* ese presente —presencia que es a la vez espacio y tiempo— para recordarnos que lo más valioso del arte es precisamente eso, que nos ayuda a comprender lo que generalmente pasa inadvertido: que el presente es lo que hace presente la totalidad de nuestra percepción, y por tanto, de ese mundo que es presentado y representado por su *presencia*.

Ahora bien, el carácter de la presencia de la unión fuerte de lo *que se quiere decir* y *cómo se quiere decir*, nos mostrará siempre —o nos hablará desde— lo que es conocido por nosotros para buscar en ello —desde la compulsión por una satisfacción emotiva y sentimental—, algo que nos permite anticipar —con una atención profunda a lo que está delante nuestro— los movimientos de la evolución del presente. Y en esto, el arte, tendría mucho que exponernos.

Por un arte en presente

En su artículo *La extinción de la internet: política, redes y plataformas,* el investigador de los medios y la cultura holandés, Geert Lovink (2024), se pregunta "*por los tipos de prácticas artísticas que están marcando la diferencia"* (p. 14), en el marco de pensamiento de esta época rápida y veloz que, autores como Franco "Bifo" Berardi y Bernand Stiegler, consideran que su *"sociedad necesita, antes que nada, enfrentar el abismo"* (p. 13). Lovink piensa que esta idea de enfrentar el abismo es producto del *"descontento político, en el corazón del inconsciente social"* y que, por lo tanto, *"en lugar de seguir administrando procedimientos disfuncionales"* habría que *"ensayar colectivamente, y practicar, nuestra desaparición y reaparición"* para tener así una *"salida"* (p. 13). Él encuentra esta salida en la *"estética investigativa",* que se dirige a *"mapear la evidencia y forjar conceptos y críticas a partir de la reorganización de los hechos"* y, de este modo, *"solo puede estar en el comienzo de un proceso de transformación*" (p. 14).

Esta aproximación a la estética como una estrategia transformadora —y no sólo desde la estrategia sino desde una reflexión sobre la cognición—, es la que lleva a Harman (2021) a proponer, dentro de la Ontología Orientada a Objetos (OOO)[7], igualmente, que *"la estética es filosofía primera porque la estética descansa en el carácter no literal de sus objetos, lo que quiere decir que no son parafraseables en términos de cualidades"* (p. 58). Para Harman (2021), la estética, y a su vez el arte, construyen *"entidades o situaciones genuinamente capacitadas para producir belleza, lo que implica una tensión entre objetos reales ocultos y sus cualidades sensibles"* (p. 17). Esta atención a la "belleza" o a las "cualidades sensibles" de los objetos[8], es la apuesta de Harman por resaltar la importancia que tienen estos, ya que ellos ejercen un *"cautivante efecto emocional que para los humanos acompaña frecuentemente este evento"* (Harman, 2019, p. 153); siendo este evento el que aquí se ha querido proponer como el del encuentro del *qué* y el *cómo* y la aparición de una pieza artística.

Es desde este sentido que podemos considerar también, que el presente que se abre con este encuentro puede ser uno de estos objetos con los que trabaja la OOO. Poner este matiz en consideración nos hace resaltar que cada encuentro de conceptos y medios —dentro y fuera del arte— produce una fuerte

---

[7] *"La ontología orientada a objetos (…) de Graharn Harman y sus colaboradores estadunidenses —Levi R. Bryant, Ian Bogost y Timothy Morton— surge como un desprendimiento del movimiento filosófico conocido como ´realismo especulativo', fundado por el francés Quentin Meillassoux, los británicos Iain Harnilton Grant y Ray Brassier, y el propio Harman"* (Ralón, 2016, p. 211). Para una ampliación y presentación de esta apuesta filosófica, ver el texto de Laureano Ralón (2016) *Hacia una nueva cuaternidad: Graham Harman y la ontología orientada a objetos.*

[8] Sobre los objetos, escribe Harman (2021): *"En la perspectiva de la OOO, sin embargo, 'objeto' tiene un sentido mucho más amplio que cosa material sólida. Para un pensador orientado al objeto, todo —incluidos eventos y performances— puede contar como objeto, siempre y cuando cumpla con dos criterios simples: (a) no ser reducible, en sentido descendente, a sus componentes y (b) no ser reducible, en sentido ascendente, a sus efectos"* (p. 20). Y continúa ampliando esta reflexión al arte: *"Es bien conocido que el programa de la OOO pone el énfasis en los objetos considerados independientemente de sus relaciones, rompiendo frontalmente con la actual tendencia relacional en la filosofía, el arte y casi en cualquier otro campo. Por "relacional" entiendo la noción según la cual una obra de arte (o cualquier objeto) se define intrínsecamente por algún modo de relación con su contexto. En filosofía esto recibe el nombre de "relaciones internas", y la OOO se opone a la tradición que toma las relaciones como externas a los términos que involucran: una manzana, exceptuando algunos casos excepcionales, continúa siendo la misma manzana sin importar lo que ocurra con el contexto. Ahora bien, la consideración del objeto independientemente de sus relaciones evoca claramente el "formalismo" en arte y crítica literaria, aquello que resta importancia a los aspectos biográficos, culturales, sociales o políticos de las obras de arte, considerando la obra como un todo estético independiente"* (pp. 21-22).

llamado que hace que la búsqueda a emprender sea una que refuerce esta *"alusión y atención (*allure*)"* (Harman, 2019b) presente en esta concepción que se hace de la estética en la propuesta filosófica de Harman. Una búsqueda en este sentido y con esta orientación (Ahmed, 2019), y siguiendo lo expuesto sobre la retórica, llevaría a entrar en un vacío y desde él *"liberar la energía necesaria para crear nuevos principios"* (Lovink et al, 2024, p. 23).

El arte requiere emerger con una táctica cuya aproximación supere el desgaste presente en las *"imágenes del presente",* que lo que *"evidencia más bien es que el régimen de representación es por excelencia, no tanto el del exceso de apariciones, sino el exceso de desapariciones"* (Soto, 2022, p. 34). Invocar el tropo representativo —ese insistente "lo que quise representar aquí"— es quedarse en un estrato que no hace alusión y tampoco pone la atención en el mismo instante ni en ese tiempo continuo de la pieza artística que se renueva cíclicamente con el *presente* de la *representación* y la *reproducción* para provocar un estado de suspensión (*epojé*) y, de esta manera, inducir una conexión que amplifica la percepción con la que nos representamos el mundo. En este caso, *presentar* —el presente de la presentación— es traer no sólo esa novedad que tanto se pregona, sino el carácter fundamental de lo que se necesita para cualquier aprendizaje: atender a lo que está enfrente.

Sin embargo, atender a lo que está enfrente es algo que generalmente pasa desapercibo. La dificultad subyacente a esta situación, además de la disipación de la atención provista por la (des)aceleración que imprime nuestra dependencia eléctrica y electrónica y por la voracidad por la que esperamos actualizaciones en forma de clips, reels o "estados" de WhatsApp o Instragram, está en el entumecimiento (*numbness*) que producen los medios como lo propone Marshal McLuhan (1996), medios que debemos entenderlos en ese sentido amplio propuesto por él —en el cual se encuentran tanto el número, la ropa, el dinero como los medios de comunicación masiva a los que estamos tan habituados ahora—. Este entumecimiento se produce porque cada medio, al ser una extensión —en la propuesta de McLuhan—, *"amplifica un órgano, sentido o función, que inspira al sistema nervioso central el gesto protector por entumecimiento de la zona extendida, al menos en cuanto a la inspección directa y percepción se refiera"* (McLuhan, 1996, p. 185). También, en el caso del arte, por el reiterado trabajo en alguno de los dos bloques —ya sea sobre el *que se quiere decir* o sobre el *cómo se quiere decir*— que hace que la conjunción necesaria para la activación del presente del arte se aleje hacia la preeminencia de los conceptos o hacia la exuberancia de lo disciplinar; olvidando de paso que hay gestos que constituyen *"formas de alineación cultural"* (Soto, 2022, p. 82), los cuales requieren —al igual que la desmedida atención al *qué* o al *cómo*— *"prácticas y experimentaciones que deshabitúen nuestros gestos en los modos en los que han sido formados"* (Soto, 2022, p. 82-83).

Acudir entonces, como se ha intentado proponer aquí, a la unión fuerte de lo *que se quiere decir* y *cómo se quiere decir* que presenta la conjunción de la *representación* y de la *reproducción;* a la retórica que busca en el fondo la estructura discursiva del *qué* y del *cómo;* y a esa estética que quiere resaltar las conexiones que se establecen en la expectación y contemplación de un objeto o lenguaje artístico, nos lleva a seguir los análisis que hizo el filósofo colombiano Sergio Roncallo-Dow (2011) al concepto de medio en Marshal McLuhan para reconocer que *"la elevación al estatus artístico de un medio [del arte] anterior no debe conducir a la contemplación embelesada de un "contenido" de la obra sino, más bien, la toma de conciencia del propio presente…"* (p. 343). La alusión y atención a la conjunción del *qué* y

ISSN: 2718-8310

del *cómo "… creada por artistas"*, sigue lo dicho por McLuhan [El medio es el masaje]: *"proporcionan recursos de atención directa y nos permiten ver y comprender con mayor claridad"* (p. 345) eso que está enfrente nuestro. Es que, los artistas, además de los niños, serían unos de los pocos que pueden ver, comprender y decir que el emperador sí está desnudo[9] para advertirlo.

Por ello, el arte, sus disciplinas y sus lenguajes no deben presentarse de manera aislada, pensando únicamente por la instrumentalización del contenido o por la instrumentalización del medio mismo. Debe producir un punto de conexión perceptiva que conecte la totalidad de la medios y conceptos para advertir y aludir, de esta manera, la presencia de lo que ha estado invisibilizado por la tradición y el entumecimiento, para presentar y advertir las condiciones reales a las que nos enfrentamos en ese futuro ya presente en nosotros. Atender al presentar, buscarla la "presencia del presente" generará la concentración de masa crítica para analizar la cantidad de *(re)presentación* y *(re)producción* que se tiene que condensar por el arte para llamar la atención de nosotros a ese presente que se presenta cuando se presenta el presente de una pieza de arte. Tanto el arte como la realidad requieren de la (re)definición de lo que está contenido y mediado en ellos para, de esta forma, (re)conocer como McLuhan propone, que "*el modo mismo de comprender el mundo del hombre no puede constituirse en una actividad unisensorial o unidimensional"* (Roncallo-Dow, 2011b, p. 224). Porque el arte, en palabras de Eric McLuhan (2015), *"disloca perpetuamente nuestras respuestas sensoriales habituales, ofreciendo un estímulo muy abstracto o escaso y selectivo"* (p. 984).

Arte en presente

En lo que se ha intentado exponer hasta aquí, se ha querido mostrar la apuesta que, a mi juicio, debemos embarcarnos para *"despertar y ver que el apagón se ha vuelto sistémico"* (Lovink et al, 2024, p.16). Hacer alusión y atender a lo que está enfrente del arte, de sus disciplinas y sus lenguajes, permite no sólo ver la dimensión implícita y explícita que se junta en el *que se quiere decir* y *cómo se quiere decir*, sino la extensión del arte hacia los lenguajes, donde las *"prácticas comunitarias y los movimientos sociales"* (Soto, 2022, p. 84) son en extremo relevantes, y donde se requiere que los "*gestos también sean reinventados, reevaluar en cada caso la complejidad y la complicidad con los modos en los que se pone el cuerpo para levantar imaginarios"* (Soto Calderon, 2022, p. 84).

El arte y su educación debe sumar esfuerzos para conciliar el mundo presente, tomando como punto de partida el sustrato de sentido en el que nos encontramos, que como bien se puede suponer, contiene ya en él sustratos del pasado y por supuesto, del futuro, para ver en ellos los modos, maneras, comprensiones y gestos que habrían de señalarse para pe(n)sar, analizar, controvertir, y llegado el caso, curar. El arte no tiene que estar anclado a elementos de acción que, a juicio de hoy, están fuera de consideración por centrarse en discusiones que no ayudan a pensar en la urgencia y la emergencia de un

[9] Esta figura es propuesta en el cuento de Hans Christian Andersen *El traje nuevo del emperador*, donde un niño es el que grita la condición del emperador con su traje invisible, el cual todo el mundo alababa sin decirle, especialmente, que era lo que pasaba cuando él lo usaba. Esta figura es trabajada por Marshall McLuhan en un texto titulado *The Emperor's Old Chothes* que retoma Roncallo-Dow en su libro de 2011 *Más allá del espejo retrovisor. La noción de medio en Marshall McLuhan.*

mundo que cae con la fuerte desaceleración que le imprime la velocidad: los efectos del ahora solo se sentirán en (millones de años) futuro(s).

Hay que dejar de lado las expresiones y los gestos que no permiten hablarnos con dureza, para no seguir jugando el juego de representaciones donde términos como “proceso”, “archivo”, “territorio” o un largo “etcétera” es la moneda de cambio y de uso para el artista formado y el artista en formación. Acudir sin remedio a ese tropo representativo del “quise representar aquí”, hace que sigamos en un movimiento circular que no reconoce la superficie ni la profundidad de lo ineluctable. El arte, y, lo que es más, el arte en su presencia y su presentación, debe reconocer que la pregunta primordial que media entre lo (des)conocido se encuentra en la conjunción del *qué* y el *cómo* con ese presente que se expresa en lo social, lo económico, lo político o ambiental, para proponer alternativas de aproximación y desentrañar lo desconocido y, de esta manera, anticipar nuestros próximos movimientos como sociedad en un planeta en constante cambio. Reparar en la unión fuerte de medios y conceptos, nos muestra que el hacer del arte es un hacer presente que comparte un estar específico —un *zeitgeist*— lleno de alusiones y persuasiones que se juntan en un solo punto de espacio y tiempo, para coexistir recurrentemente en la división y encuentro de medios y conceptos, realidades y virtualidades, artistas y obras, obras y espectadores: en todos ellos estará el presente siempre del arte. En palabras de Andrea Soto (2022):

> *“La práctica artística, en ocasiones, puede abrir otro tiempo, impedir al tiempo seguir formándose en la forma que lo ha hecho, para lo cual no debe estar fuera de su tiempo, sino implicada cuidadosamente en él. Debe tener fija la mirada en su tiempo, pero para hacerlo debe producir esa mirada, no dejarse cegar por las luces de su época; solo así puede alcanzar lo ‘no vivido de todo lo vivido’ [Giorgio Agambem,* Qué es lo contemporáneo*]”* (p. 145).

Será entonces la presentación, o mejor, el arte *en presente* —con el peso que se ha querido describir aquí—, el que presentará y mostrará los esquemas que contendrán esa esencia proporcional (del presente) para exponer la presencia del presente a las que nos habituamos pero que siempre se nos escapa.

Referencias

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros.* Ediciones Bellaterra.

Ayala S., Oscar J. y Benítez, Ingrid J. (en prensa). *(In)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas.* Sello Editorial Universidad del Tolima.

De Duve, T. (2013). When form has become attitude - and beyond. En Kocur, Z. & Leung, S. (Eds.). *Theory in Contemporary Art since 1985*. (2nd Ed. pp. 21-33). John Wiley & Sons. Inc

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.* Paidós.

Efland, Arthur; Freedman, Kerry; Stuh, Patricia. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

Gombrich, E. (1998). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica.* Editorial Debate.

Groys, B. (2016). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea.* Caja Negra Editores.

Harman, G. (2019a). *Hacia un realismo especulativo. Ensayos y conferencias.* Caja Negra Editora.

_________ (2019b). De la causación vicaria. En Avanessian, Armen (ed.). *Realismo especulativo.* Editorial Materia Oscura. (pp. 129-159).

_________ (2021). *Arte y objetos.* Enclave Libros.

Lovink G; Scolari CA, Pérez-Altable L. (2024). La extinción de internet: política, redes y plataformas. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicación. 36 p. DOI: https://doi.org/10.31009/cr.2024.09

McLuhan, E. (2015). La teoría de la comunicación de Marshall McLuhan: el butronero. *Palabra Clave.* 18(4). 979-1007. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.4.2

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del cuerpo humano.* Editorial Paidós.

Melo, A. (2012). *Sistema da arte contemporânea.* Sistema Solar.

Nancy, J. (2006). *Las musas.* Amorrortu.

________(2013). *La participación de las artes.* Pre-Textos, Universidad Politécnica de Valencia.

Pérez-Altable, L. (2024). La extinción de la reflexión: el impacto de las plataformas digitales en el populismo de extrema derecha. En Lovink, Geert, Carlos A. Scolari y Laura Pérez-Altable. *La extinción de internet: política, redes y plataforma.* Departament de Comunicació, Universitat Pompeu Fabra. Comunication Reports 09. Doi: https://doi.org/10.31009/cr.2024.09

Ralón, L. (2016). Hacia una nueva cuaternidad: Graham Harman y la ontología orientada a objetos. En Mario Teodoro Ramírez (coord.). *El nuevo realismo: la filosofía del siglo XXI.* Siglo XXI Editores.

Randall, L. (2012). *Universos ocultos. Un viaje a las dimensiones extras del cosmos.* Acantilado.

Roncallo-Dow, S. (2011). *Más allá del espejo retrovisor. La noción de medio en Marshall McLuhan.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Soto Calderón, A. (2022). *Imaginación material.* Ediciones Metales Pesados.

ISSN: 2718-8310



Oscar J. Ayala S.

Es profesor en el Departamento de Artes y Humanidades de la Universidad del Tolima.

Como artista plástico, magíster en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia y doctor en Artes Plásticas de la Universidade do Porto (Portugal), reflexiona especialmente sobre la experiencia del lugar, el paisaje, los medios y el ambiente en obras pictórico-visuales, tomando la técnica, la percepción y la (re)presentación como ejes de pesquisa. Uno de sus últimos proyectos se titula: Escenificar un ambiente propuesto.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ENTRE LENGUAJES Y SABERES: APUESTAS VINCULANTES EN ARTES Y EDUCACIÓN

ENTRE LÍNGUAS E CONHECIMENTO: APOSTAS VINCULATIVAS NAS ARTES E NA EDUCAÇÃOIN

BETWEEN LANGUAGES AND KNOWLEDGE: BINDING BETS IN ARTS AND EDUCATION

Romero, Mónica Marcell.
Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)
mmromeros@javeriana.edu.com
Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia)
mmromeros@unal.edu.com

Resumen

El artículo presenta una serie de reflexiones derivadas del ejercicio docente e investigativo en artes situado en el ámbito universitario en el que se trabaja tanto con profesores de artes, de educación artística, licenciados en artes y estudiantes de artes.

Se tiene como punto de partida y de acción el campo de la educación artística y sus relaciones con el campo de las artes, así como la relación existente entre las prácticas estéticas y pedagógicas como modo de habitar y problematizar la noción del lenguaje en el ámbito artístico y educativo. Posteriormente se hace una relación entre las prácticas estéticas y pedagógicas que despliegan unas apuestas poiéticas y afectivas en el aula y en la creación, abonando de esta manera, la construcción de lo pedagógico desde perspectivas culturales y apuestas del giro pedagógico. Asimismo, se problematiza la relación de los saberes de las artes que trasciende la mirada disciplinar y pone el centro de los sujetos de una educación artística.

Este escrito finaliza con perspectivas en torno a aprendizajes relacionales que se ponen en juego en los procesos educativos en y para las artes y activan otras relaciones con el conocimiento.

Palabras clave: educación artística, aprendizaje relacional, experiencia estética, conocimiento, pedagogía poiética

Resumo

O artigo apresenta uma série de reflexões derivadas da prática de ensino e pesquisa em artes localizada no ambiente universitário em que trabalhamos tanto com professores de artes, como com educadores artísticos, licenciados em artes e estudantes de artes.

O campo da educação artística e as suas relações com o campo das artes são tomados como ponto de partida e de ação, bem como a relação entre as práticas estéticas e pedagógicas como forma de habitar e problematizar a noção de linguagem no campo artístico e educacional. Posteriormente, faz-se uma relação entre as práticas estéticas e pedagógicas que implantam apostas poiéticas e afetivas na sala de aula e na criação, fertilizando assim a construção do pedagógico a partir de perspectivas culturais e apostas da virada pedagógica. Da mesma forma, problematiza-se a relação entre o conhecimento das artes que transcende a perspectiva disciplinar e coloca no centro as disciplinas da educação artística.

Este artigo termina com perspectivas sobre a aprendizagem relacional que entra em jogo nos processos educativos nas e para as artes e ativa outras relações com o conhecimento

Palavras-chave: educação artística, aprendizagem relacional, experiência estética, conhecimento, pedagogia poética.

Abstract

The article presents a series of reflections derived from the teaching and research practice in arts located in the university environment where we work with art teachers, arts education, art graduates, and art students.

The field of arts education and its relations with the arts are taken as a starting point and action point, as well as the relationship between aesthetic and pedagogical practices as a way of inhabiting and problematizing the notion of language in the artistic and educational field. Subsequently, a relationship is made between the aesthetic and pedagogical practices that deploy poietic and affective bets in the classroom and creation, thus fertilizing the pedagogical construction from cultural perspectives and bets of the pedagogical turn. Likewise, the relationship between the knowledge of the arts that transcends the disciplinary perspective and puts the subjects of artistic education at the center is problematized.

This paper ends with perspectives on relational learning that comes into play in educational processes in and for the arts and activates other relationships with knowledge.

Keywords: arts education, relational learning, aesthetic experience, knowledge, poietic pedagogy

ISSN: 2718-8310

Una mirada al campo de la educación artística

La apuesta política e histórica de la educación artística ha transitado por diversas denominaciones: educación por el arte, a través del arte, desde las artes, pedagogía artística, formación artística, entre otras; teniendo diferencias dependiendo de los contextos sociohistóricos, políticos, educativos y culturales en los que se ha situado.

Una de las perspectivas que mayor influencia ha tenido en América Latina es la educación por el arte, que posteriormente -y en la actualidad- se ha permeado por los estudios de la cultura visual, la investigación-creación y los estudios decoloniales. Cada elemento mencionado en las líneas anteriores merece un detenimiento detallado que desborda el alcance de este artículo, pero que se señalan para que cada lector pueda situarse con relación a este vasto panorama que requiere seguir nombrándose.

Por lo pronto, y para el presente escrito se comparte una aproximación al campo de la educación artística reconociendo que diversas perspectivas y enfoques persisten en el tiempo y coexisten con otros modos que han emergido posteriormente. En ese sentido postulados de Herbert Read, Elliot Eisner, Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández y representantes de INSEA y el CLEA mantienen vigencia en nuestros territorios que con variaciones se ha conocido como la educación a través de las artes y han dado paso a los currículos DBAE (Discipline Based Arts Education) y DBME (Discipline Based Music Education) (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

La educación artística en consonancia con la denominación de lenguajes, ha asumido las relaciones entre arte y educación poniendo en el centro al sujeto más allá de una formación disciplinar específica, asunto que continúa implementándose en diversos contextos educativos.

Sin embargo, los procesos educativos continúan basándose en acciones de corte

expresionista como medio y fin último. Es decir, el arte sigue siendo medio, en tanto el sujeto pudiese expresar todo aquello que llevaba por dentro, desde un lugar bastante individualista. Este asunto es vigente hoy en día, no obstante, es importante relativizarlo, en tanto los contextos de producción, creación y circulación del arte han cambiado, así como las prácticas educativas del arte que se realizan en las instituciones educativas, culturales o artísticas.

En ese sentido, es importante revisar cuidadosamente las distintas lecturas que se tienen del arte como expresión para mirarlo críticamente y revisarlo a la luz de las circunstancias actuales que nos ha correspondido vivir. Por tanto se hace necesario ampliar, problematizar y actualizar la mirada sobre la educación por el arte que convive entre nuestras prácticas, nuestras condiciones como docentes/artistas, en los contextos históricos e institucionales en el que se instala este discurso. Por ello, más que definir a priori si lo que se hace es educación por el arte u otra denominación, vale la pena nombrar modos de entender lo educativo y lo artístico para establecer puentes metodológicos que permitan redimensionar las relaciones preexistentes entre estos dos universos: el arte y la educación, reconociendo su origen y mutaciones en su práctica.

De este modo, se advierte la presencia de otros discursos y prácticas asociadas como la noción de modelos formativos denominados por Aguirre (2005) como filolingüista, expresionista y

logocentrista. Así mismo, al revisar prácticas situadas, los usos y funciones de las artes y la educación en procesos concretos resignifican a su vez la noción de disciplina, campo y lenguaje.

Es así como, las concepciones que han atravesado históricamente este campo como: la estética, la percepción, la imaginación, la expresión y el juego, han dado paso a una importante revisión según las prácticas cotidianas punto. Por ello el corpus de las definiciones o teorías se amplía y complejiza. Habitar la educación artística desde las revoluciones tecnológicas cuestiona modos de hacer y prácticas, se potencia la idea de lenguaje no solo desde la expresión y la comunicación sino como potencia creadora, se activan facultades cognitivas de las artes que interpelan la noción de desarrollo, se revisan otras relaciones en torno a la diversidad cultural y se tejen puentes con las cotidianidades que ellas habitan para ir más allá de los estereotipos. En ese sentido, activan identidades flexibles que coexisten con el escenario cultural y el contexto en que cada sujeto crece. Así mismo, se tensiona el campo disciplinar con didácticas específicas y generales e interrelacionadas con otros campos del conocimiento, para configurar miradas y lecturas en torno a nuevas ciudadanías que tienen como desafío el trabajo con nuevos alfabetismos.

Lo anterior conecta con las tendencias y los fundamentos curriculares presentes en las artes tanto en el ámbito escolar como en el universitario. En estos escenarios es posible pensarse apuestas de integración, de articulación y de armonización curricular a partir de: recursos, como por ejemplo el uso de la imagen en la historia; temas o ideas que se trabajan en el aula, como temas comunes desarrollados por las distintas disciplinas artísticas o a través de proyectos de trabajos integrados; resolución de problemas, en este caso propuestos por los estudiantes y la vida cultural que los moviliza o por profesores trabajados desde distintas disciplinas con apuestas inter-trans-multi y a disciplinares; transversalizar los saberes desde las artes hacia otras disciplinas y viceversa, lo que significa que las artes también transforman otros campos disciplinares.

En este entramado, por tanto, se torna importante la generación de proyectos colaborativos en el aula en articulación con el medio artístico y cultural, plataformas y circuitos artísticos reconociendo a su vez las prácticas cotidianas, tanto de estudiantes como profesores, con respecto al arte y la cultura. Lo anterior para intentar subvertir y trascender la brecha entre alta y baja cultura que aún permea las prácticas educativas en artes.

En esa medida, las relaciones entre percepción y estética coexisten, mutan y se relacionan con las nociones de cuerpo y corporalidad. La expresión circunscrita inicial e históricamente a lo individual transita hacia relaciones contextuales de aquello que se produce dentro del marco de lo sensible y se conecta fuertemente con las mediaciones tecnológicas. La experiencia de la creación se ha modificado exponencialmente en relación con las tecnologías nuevas, antiguas y ancestrales que se trabajan. Así mismo el desarrollo cognitivo asociado a las etapas del desarrollo humano se relativizan en función de encontrar otras maneras de construir conocimiento, donde las epistemes no solo son atravesadas por lo racional, sino por los sentidos, dando paso a epistemes encarnadas (Rivera, 2018) que se relacionan con modos de subvertir las lógicas del conocimiento que nos han sido instaladas. La relación con la identidad que en su momento se consideraba fija y que ahora se traduce a flexible tiene un correlato muy importante

con la configuración de subjetividades donde éstas se relativizan y se ponen en el centro tanto de la práctica artística como educativa. Por ello, el tránsito entre apuestas educativas centradas en los lenguajes y a su vez comprender la dimensión de proyecto artístico, que apunta a una integralidad de la experiencia, resulta importante, desafiante y reveladora.

Aparecen entonces preguntas asociadas a las configuraciones históricas y contextuales de los discursos y las prácticas que desarrollamos en nuestras aulas cotidianamente, ¿qué tanto las trabajamos y las reconocemos? ¿cómo darle lugar, tanto, a las perspectivas micro y macro en la historia y adicionalmente situar y problematizar la relación contextual de aquello que entendemos por arte y educación artística? (Errázuriz, 2016).

Igualmente se proponen paralelismos metodológicos ampliados a las distintas artes. Entre los cuales se encuentra darle un lugar a la creación con respecto a la lectura crítica de obras y una contextualización según escenarios de producción, creación, análisis y significación en comunidades inmediatas (Cabrera, 2017).

En esa medida surge una interpelación, más allá de los marcos institucionales e instancias legitimadoras de conocimiento ¿cuáles son las estrategias que desarrollamos en el aula para que este, el acontecimiento, emerja y el trabajo en aula trascienda su condición informativa? Aquí se pone en juego una tensión problemática en el campo educativo: la relación entre información, saber y conocimiento, ¿cuáles son, entonces, esos modos de conocer desde las artes que se activan en nuestras aulas? sería una pregunta que puede gravitar alrededor de reconocer en qué momentos generamos cúmulos de información, donde activamos posibilidades para construir los saberes y esto en clave de generar otras relaciones con el conocimiento.

Una mirada desde el campo de las artes: perspectivas de mediación

> *"Para mí el objetivo es comprender cómo la educación artística o mediación artística, no se crea desde procesos miméticos o reiterativos, y nunca es neutra. Nunca puede pretender tener la verdad, sino que es un proceso de diferenciación, de traducción permanente…estamos hablando de tres niveles de traducción: desde la persona, desde el exterior hacia adentro [de la institución por la que circula la obra] y desde la misma exposición [o ámbito artístico por donde circulan las obras: teatro, sala de conciertos, entre otros]"*
>
> Mörsch y Sturm, 2006: 173.

En ese sentido, el lugar del mediador cobra relevancia e implica reconocer las lógicas de transmisión e intercambio de las que se participa como sujeto, productor, consumidor o cocreador para tomar posición y generar aproximaciones críticas del medio al que se pertenece; para reconocer el valor y la historia de las estructuras de las que se hace parte, reinventarlas y generar en otros, perspectivas distintas y sensibles de la cotidianidad. Estas apreciaciones

ISSN: 2718-8310

configurarían voces polifónicas y mediadores multidimensionales que logren captar fenómenos a través de las experiencias que agencian en aras de su transformación y reconocimiento.

Las revisiones sobre la propia formación inciden en el carácter actitudinal y relacional que se configura como formador. En este sentido la comprensión del currículo como práctica deconstructiva, se activa, como un hipertexto que posibilita múltiples lecturas, apropiaciones y significaciones. Un currículo relacionado con la vida cultural que, como bien señala Harvey, 1989, citado por Efland (2003),

> *"se percibe la vida cultural como una serie de textos intersectándose unos con otros, produciendo más textos (incluidos los del/la propio/a crítico/a literario/a, que aspira a producir otra pieza literaria en la que los textosconsiderados están intersectándose libremente con otros textos que él o ella creen que nos han influido). Este tejido intertextual tiene vida propia. Todo lo que escribimos transmite significados que no podemos o no podríamos siquiera pensar, y nuestras palabras no pueden decir lo que queremos decir" (p. 180).*

Prácticas estéticas y pedagógicas

> *"La atención a las prácticas estéticas podría ayudar a la pedagogía a problematizar y cuidar de lo que nos desestabiliza actualmente, no para estabilizarlo o reconducirlo, sino para experimentar con la producción de nuevas imágenes y discursos en la formación del sujeto"*
>
> *Farina, 2006:12.*

Es precisamente esta relación en reciprocidad, la que invitaría a una resignificación de las acciones dentro de los procesos pedagógicos. En ese sentido se convoca el pensamiento de Laignelet (2011) quien propone una recuperación de la experiencia estética en la educación:

> *"Cabría entonces una reflexión sobre la estrecha relación entre palabra e imagen, reflexión y acción, de modo que se restaure tanto a la palabra como a la imagen en su capacidad creadora (poética) de transformar el mundo. De otro modo, la palabra, sin verdadera acción (praxis), no es sino palabrería; la imaginación, mera imaginería, y la acción, apenas activismo.*
>
> *El arte se relaciona más con la experiencia de las variables de intensificación de los afectos. La trilogía de conceptos (nuevas maneras de pensar), perceptos (nuevos modos de ver y escuchar) y afectos (nuevas formas de experimentar) configuran tres procesos cognitivos –irreductibles los unos en los otros– fundamentales en los procesos de creación en artes" (p. 143).*

ISSN: 2718-8310

Tanto Farina (2006), como Laignelet (2011), se ubican desde el campo de las prácticas artísticas. Aunque provenientes de distintas latitudes, proponen un lugar renovado de la escuela, desde lo que el arte mismo es capaz de agenciar y movilizar.

Lo asumen de modos distintos que no se reducen a la producción de obra únicamente, contemplando dentro de los procesos cognitivos, asociados generalmente a la racionalidad, un componente sensible y poético. En ese sentido la educación no trata únicamente a asuntos racionales, sino que involucra de manera holística a los sujetos que hacen parte de la misma, tanto educadores, como educandos. El arte posibilitaría reducir la brecha, o tratarla de otra manera, entre lo racional y emocional, resignificando también su propia naturaleza.

Apuestas poiéticas y afectivas

Resulta importante acudir a la noción de poiesis que se refiere a la capacidad de reinvención que habita no solo en el individuo sino en una colectividad en medio de la acción creativa (Zambrano, 2019; Pallarès, 2021). Desde este lugar más que hablar de teórica práctica, se acude a la praxis, una praxis reflexiva que potencia vínculos dialogantes entre la palabra, la imagen, la reflexión y la acción.

De este modo, se activa entonces un conocimiento no sobre lo que es, es decir un conocimiento prescrito; sino sobre lo que puede ser y llegar a ser, activando fuertemente la fabulación y la imaginación como condición política del acto educativo.

Asimismo, las facultades cognitivas en el ámbito de lo poético, si bien se centran o se fundan en la percepción sensorial, esta se relativiza con respecto a las historias de vida y trayectos de quienes están presentes en los procesos educativos y creativos. Cognición y emoción se relacionan intrínsecamente. La dimensión emocional del aprendizaje se torna central, a partir de aquello que se siente, se hace conciencia aquello que se estudia, pero que requiere conectarse colectivamente. Esto en clave de poner en la dimensión de lo público aquello que se siente íntimamente y transformar no solo la creación, sino al sujeto mientras crea. Aquí es el giro afectivo (Lara y Domínguez, 2013) es fundamental porque influye profundamente en las producciones simbólicas mediante acciones colectivas y activa, como lo mencionaría Silvia Rivera (2018) las *subjetividades colectivas*, donde afectos y haceres se permean mutuamente para adquieran otros sentidos.

En esa medida, el debate entre lenguaje y disciplina se desdibuja -en tanto dualismos- y se pone en relación unos haceres unos sensibles, unos decires y unos pensares afectados profundamente por las intuiciones, las realidades transitorias y unas memorias que activan fuertemente la dimensión sensible el conocer, que su vez atraviesan memorias históricas y contextuales vigentes de las cuales no nos percatamos rápidamente o generalmente se circunscriben a maneras mediatizadas de ser contadas.

ISSN: 2718-8310

Esta apuesta por pedagogías poéticas ponen en el centro los afectos y los perceptos para dialogar con las materias comunes de las artes, sus palabras, sus sonidos, sus imágenes, sus corporalidades y espacialidades, para generar aperturas en torno a la dimensión poética y simbólica de las múltiples experiencias estéticas que se activan entre sujetos provenientes de diversos contextos culturales y con diversos asuntos que movilizan su espíritu creador, para dar cuenta de realidades múltiples que coexisten el aula.

Dimensionar en público aquello que se ha guardado en lo íntimo como un asunto de revelación, no sólo individual y colectiva, para conmoverse junto a otro y poder habitar parcialmente la misma realidad, es un desafío de estas apuestas que se nutren tanto de saberes disciplinas y lenguajes, problematizando definiciones y relativizándolas según las materias mismas de las artes que van indicando posibilidades para situarse en medio de fisuras e intersticios conceptuales.

Lo pedagógico desde una perspectiva cultural

Los modos de entender lo pedagógico no se reducen al ámbito escolar, sino que acoge al ámbito cultural. Esta distinción la precisa Fernando Hernández cuando menciona la pedagogía cultural, reseñada por Steinberg y Kincheloe (2000), y citada por Hernández (2007) como aquella que,

> *“tiene que ver con el papel que juegan las representaciones y las manifestaciones de la cultura popular con la que niños, niñas y jóvenes se relacionan fuera de la Escuela, y que tienen un importante papel en la constitución de sus subjetividades, [la pedagogía escolar entendida como] lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa” (p. 30).*

Entender lo pedagógico como construcción permanente, en tanto interpelación de los propios prejuicios, que se da cuando acontece el encuentro con el otro, es un punto de partida para concebir el encuentro como potencia para el desarrollo de las propias capacidades. La potencia de este encuentro pasa por enunciar los discursos naturalizados activando el desacuerdo, como estrategia para sobreponerse a los propios límites, a lo ya conocido.

De este modo asumo, y esto derivado del ejercicio docente y sus implicaciones, lo pedagógico en relación al arte, no desde modelos ya establecidos que interpretan, diseñan y ajustan estructuras a la vida, pues ésta se definiría de antemano; sino que por el contrario lo pedagógico se configura desde la crítica al modelo existente. Lo que implica por un lado desmontar las “coreografías” preestablecidas para enseñar y aprender, y por otro lado reconoce que buena parte de los modelos propios ya están incorporados desde tradiciones en las cuales no hemos reparado lo suficiente.

En este punto, Hernández (2011) sitúa la relación pedagógica, como una conversación cultural, por cuanto ésta: “sólo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones,

ISSN: 2718-8310

en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido" (p. 3).

Desde aquí se vislumbran pedagogías deseantes que dialogan, que ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, para reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados pero que requieren develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad.

El carácter pedagógico entendido no como ciencia sino como praxis, como reflexión de la acción o un accionar reflexivo, no está distante de lo que se evidencia en algunos procesos educativos en artes, que considerados como espacios vitales en los que se pone en juego la experiencia permiten comprender lo pedagógico como una actitud construida y no como resultado de poner en acción estructuras preestablecidas. Aquí es posible dialogar con María Acaso:

> *"La experiencia no tiene cuerpos inertes, sino cuerpos que viven: "Estar viva y habitar el cuerpo es estar continuamente y radicalmente en relación con el mundo, con los otros y con lo que hacemos de ello". Por eso "necesitamos conceptos y lenguajes que nos muestren sin congelarse o colapsarse, lo fluido, lo continuo, lo dinámico, lo múltiple, lo incierto.*
>
> Acaso y Ellsworth, 2011: 117-118.

Del mismo modo, lo pedagógico construido como relación incide también en las posibilidades de emancipación. Para que ésta acontezca, McLaren (1994), señala lo siguiente:

> *"opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias. La subjetividad individual se encuentra constantemente atravesada por la contradicción; su localización en el campo cultural es siempre relacional, en la medida en que los sujetos ingresan a la lucha por la subjetividad desde niveles distintos, históricamente determinados, de dotes materiales, culturales y sociales" (p. 39).*

En ese sentido la noción de subjetividad se resignifica pues no es solamente una cualidad íntima, sino que se construye socialmente en el encuentro con el otro, y en el que los procesos de emancipación no son únicamente hacia otros, sino que empiezan por uno mismo.

ISSN: 2718-8310

Lecturas sobre el giro pedagógico

> *"Increasingly, it seems to me that the "turn" we are talking about must result not only in new formats, but also in another way of recognizing when and why something important is being said" (Rogoff, 2008: 9).*

Las prácticas artísticas contemporáneas exigen diálogos interdisciplinares, en ocasiones acontecen por contagio, y hacen señalamientos de algún asunto específico. Cada vez más el campo artístico reclama fisuras, entradas y salidas. El arte entendido como práctica social (Helguera y Hoff, 2011) no reivindica su labor transformativa, si no que la pone en cuestión. Estos posicionamientos surgen del arte, de una concepción de la visualidad, la sonoridad y corporalidad que son construcciones permanentes, construcciones que derivan de lo colectivo y en los que la mediación se torna fundamental.

Si bien lo colaborativo aboga por una colectividad, esta no es uniforme. Allí afinar la mirada sobre las singularidades y diferencias que la conforman es un desafío cuando se lidera; si bien el mismo grupo se autorregula, esto lleva un tiempo para asumirse como colectivo. Colectividades que transitan entre la provocación y la imposición. Lo colaborativo aboga no por las instituciones, sino por las prácticas instituyentes (Raunig, 2007) que cada sujeto asume al sentirse como tal. Al habitar de manera singular su propio proceso en lo colectivo.

Muchas de estas prácticas transitan entre distintos ámbitos y los gestos se reiteran o potencian en los contextos donde se apropian. Las prácticas de soberanía alimentaria y las prácticas ancestrales que continúan vigentes, por ejemplo, dialogan con los movimientos sociales y los saberes que se movilizan.

Lo colaborativo, carente de miradas críticas, se idealiza y transita bordes muy delicados. Fácilmente obvia las relaciones de poder que fluctúan en los procesos adelantados y la colaboración pasa a una imposición en donde se privilegian ciertas prácticas y discursos. Lo colaborativo muchas veces se despoja de su propia potencia en tanto no se asume el compromiso de ampliar en el otro la esfera de lo ya conocido. Nos encontramos precisamente para llegar a parajes inesperados.

El trabajo colaborativo entre artistas, formadores y la comunidad amplia es primordial. Aquí no desaparecen las relaciones de poder, estas mutan y transitan entre quienes hacen parte del proceso y reconocerlas implica dimensionar la colaboración. En las prácticas colaborativas entre colegas, los sujetos reconocen sus voces particulares, así como los lugares de consensos, disensos y diferencias.

La participación en estas comunidades políticas es esencial. Somos transformadores de nuestras propias realidades. Nos construimos desde narrativas y representaciones culturales diversas, producto de fuerzas provenientes de nuestras experiencias vitales que requieren ser reconocidas entre nosotros.

En palabras de Rancière (2005):

> *"La comunidad política es una comunidad disensual. El disenso no es en principio el conflicto entre los intereses o las aspiraciones de diferentes grupos. Es, en sentido estricto, una diferencia en lo sensible, un desacuerdo sobre los datos mismos de la situación, sobre los objetos y sujetos incluidos en la comunidad y sobre los modos de su inclusión" (p. 51).*

Precisamente las perspectivas que aportan las prácticas artísticas a las prácticas educativas posibilitan resignificar la idea de disenso, como lo plantea Rancière, que vista como él lo plantea otorga otro sentido al acto educativo y al estar en comunidad. En este sentido, para mí el desacuerdo es importante para que el acto pedagógico acontezca.

Sobre los saberes de las artes

Lo vinculante desde el arte desborda lo disciplinar, la experiencia artística se genera como provocación para volver a escuchar lo ya escuchado, ver lo ya visto, habitar lo ya habitado y, de esa manera, ampliar lo ya conocido para llegar a lugares insospechados y generar acciones en las que los sujetos implicados se reconocen como distintos.

Se tiene como centro el cuerpo, que parte desde su reconocimiento y conciencia hasta elaboraciones más depuradas donde sus gestos desbordan la cotidianidad y la condición de extrañeza se torna sustancial. El arte potencia el extrañamiento ante lo cotidiano, y la relación con lo desconocido se torna aventura para el descubrimiento, el goce, la invención y el conocimiento.

Narrarnos desde el cuerpo implica hacer conciencia de él, de sus capacidades, de lo que podemos hacer o no con él, de los cambios a medida que crecemos, de los sentimientos que lo invaden y de las sensaciones que captamos a través de los sentidos. Estos nos permiten tener conciencia del mundo en que vivimos y de las transformaciones que podemos hacer en él.

La experiencia que atraviesa el cuerpo es fundamental en la construcción de subjetividades y es desde allí que otorgamos sentido al lugar que habitamos. Es así como entender el cuerpo como materia de exploración con el entorno que nos rodea, como estrategia de aproximación a las distintas manifestaciones artísticas y culturales que están arraigadas en el tiempo, pero que a su vez se dispone a lo nuevo, al riesgo, a la deriva, cuerpos que se dejan seducir por lo inesperado manteniendo presente un cuidado que le es propio a todos quienes participamos en procesos educativos; cobra relevancia.

En esa dirección los aportes de Cynthia Farina (2005, 2006). El primero de ellos referido a la percepción, y el segundo llama la atención sobre la relación del cuerpo con los objetos.

La percepción constituye los modos de ver, escuchar y tocar a lo que nos afecta sensitiva e intelectualmente, y de producir conocimiento con ello. De ahí que la acción cotidiana de percibir está ligada a una “política de las percepciones”, a un uso de las percepciones que se emplea en las relaciones que la constituyen y dan sentido (Farina, 2006: 9).

En relación con las prácticas artísticas actuales, y reconociendo sus dinámicas en el campo artístico y cultural, se puede afirmar que éstas han desbordado sus límites hasta el punto que un ser creador, es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos. De esta manera, las prácticas artísticas provienen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.

No obstante, el debate de la formación disciplinar en el campo de las artes y la cultura continúa siendo objeto de discusión en relación con las acciones propuestas que entrecruzan artes y educación. Hay posiciones que defienden el trabajo disciplinar en tanto detección de talentos (concepción que se mantiene vigente) y otras que argumentan trabajar desde aspectos integradores que se hacen presentes en las distintas disciplinas, como lo son: el cuerpo, la escucha, el movimiento, la mirada, por señalar algunos de ellos y que en concepto de quien escribe este texto, los consideraría más pertinentes a la hora de realizar procesos artísticos y pedagógicos.

La afirmación anterior no desconoce el valor de la formación específica, es más le da un lugar primordial en aras a que desde el conocimiento que se tiene de una disciplina, se pueda avanzar en diálogos y construcciones interdisciplinares en los que el contexto en donde se trabaja es determinante.

En esa dirección la resignificación de la cotidianidad en los escenarios en los que se adelantan acciones (familiar, escolar, cultural), implicaría reparar en los elementos y signos que están presentes en los procesos de intercambio de experiencias, de diálogo de saberes y de enseñanza-aprendizaje pero que muchas veces por su obviedad pasan inadvertidos.

Reconocernos como seres que siempre estamos en riesgo de aprender, permite ampliar nuestra mirada sobre las situaciones rutinarias que, al problematizarlas y potenciarlas, se constituyen en espacios de investigación que posibilitan la apropiación del conocimiento a través de la creación.

Comprender los procesos educativos desde una dimensión investigativa, implica un desafío: verlos como posibilidad de indagación sobre los fenómenos percibidos y las experiencias cotidianas. Lo que sucede en el aula como ámbito de indagación, ese acontecer entre nosotros que se encarna en proyectos vitales y que recupera la dimensión humana del conocimiento, no disocia teoría y práctica; el conocimiento se encarna, se torna experiencia.

Asumir la práctica artística y el proceso pedagógico como objeto de investigación, donde el sujeto implicado en la investigación cohabita en ella, conlleva a reflexionar sobre el lugar de la disciplina, sobre sus modos de hacer y transmitir en contextos particulares.

Los sujetos de una educación artística

> *"Pensar en la paradoja, en lo no resuelto de una relación pedagógica. Ubicar a estudiante y profesor no cara a cara, como en un juego de espejos infinito y enfrentado, sino uno junto al otro. Pensar la cultura como acción o en acción y pensarla sin que sea una continuidad, ni una repetición, sino como algo que nos sorprende o que la sorpresa de la no repetición te lleva a plantear algo de un modo que antes no habías imaginado…En la enseñanza esto significa enseñar sin dirigir, sin premiar; aceptar lo inevitable, pensar en textos parciales, permitir mundos plurales. Esto representa que tú, como docente, también puedas permitirte interrogarte sobre lo que has aprendido, a retar lo que se considera por conocimiento en un momento dado o lo que se considera datos como algo dado (Bal, 2010). Por consiguiente, la docencia también tiene un poder deconstructivo, pues lo no resuelto sugiere que la posibilidad es interminable"*.
>
> Acaso y Ellsworth, 2011: 117.

Situarse desde un posicionamiento que invita a reflexionar el sentido de la educación artística entre sujetos que están configurados desde múltiples perspectivas en los que los imaginarios en torno al arte y la cultura continúan vigentes.

Aquí no solo hay una mediación que pasa por los contenidos curriculares, ni por las técnicas de investigación adquiridas, ni por la apropiación de estrategias de producción y creación artística asociadas a las lógicas y dinámicas del arte contemporáneo, ni tampoco se reduce a las técnicas tradicionales asumidas en los distintos semestres. Este reconocimiento del quién y con quién establezco un vínculo en el aula es el que considero determinante para que la investigación se torne vital y le diga algo no solo a quien investiga, sino a quienes transitamos el campo de la educación artística.

Precisamente la bisagra que propone el docente posibilita aperturas, modifica estructuras, transforma prácticas, desarrolla estrategias y plataformas para que la relación con el aprendizaje se haga presente de maneras que no estuviesen previstas con antelación. Es allí en esta condición indeterminada en la que el riesgo y atención en la acción misma dentro del aula o cualquier espacio formativo toma fuerza y adquiere significación para estudiantes y profesores. Así, entre esta indeterminación, la mediación se torna fundamental para reconocer rutinas, sentidos, estrategias y modos de hacer conjuntos.

Si el saber del profesor no se transforma en la interacción con otros difícilmente potenciará miradas de auto-reconocimiento sobre el saber que se posee y las limitantes inherentes al mismo. Esto plantea un desafío a la hora de proponer encuentros dialógicos que provoquen la construcción de realidades antes no previstas.

ISSN: 2718-8310

Aprendizajes relacionales

En perspectiva de dar cuenta de los aspectos relacionales que se dan en procesos sincrónicos y asincrónicos, aparece un lugar importante se despliega donde los cuerpos, los afectos y las emociones mutan. Esa dimensión relacional como diría Bourriaud (2006), pasa no sólo por identificar y enunciar el lugar particular de la experiencia propia, si no, por ponerla en juego para abrirla, degustarla y saborearla con otros. Desde allí articular la propia experiencia en conexión con otros que, por cercanía o distancia se pueden poner en diálogo y en relación con aquello que se comparte.

La dimensión relacional del aprendizaje tiene que ver entonces con la posibilidad de narrar la propia experiencia (Contreras, 2010; Connelly y Clandinin, 2000) para ponerla en diálogo con contextos más amplios, bien sea sociales, políticos, educativos o económicos, y, de esta manera confrontar al sujeto que se narra y es narrado. La dimensión relacional del aprendizaje reconoce el vínculo afectivo que transita en el proceso de dar cuenta de lo que se aprende y cómo se aprende. En el caso de las artes dicho vínculo pasa por la relación sensible con las materias propias de la creación y sus materializaciones correspondientes, y por un ejercicio interpretativo que se hace de lo elaborado.

En suma, esta mirada relacional implica una transición de un yo individual a un yo relacional.

> *"La perspectiva relacional nos abre a una profunda apreciación de nuestra vida con los demás, no aparte de ellos ni contra ellos. Así empezamos a centrarnos en el poder generativo de las relaciones y en el fluir de las acciones coordinadas. Por medio de las representaciones con otras personas y también con nosotros mismos, creamos nuestra realidad racional y emocional. Lo que antes se llamaba 'procesos mentales' se recrea ahora para convertirse en 'procesos relacionales'. Es el 'yo relacional' que nace de las relaciones con los demás".*
>
> Gergen y Gergen, 2011, p.52.

Desde aquí se vislumbran pedagogías deseantes que dialogan, ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, y reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados pero que requieren develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad. Lo anterior, Esto me permite hablar de un conocimiento relacional (Lopes, Hernández, Sancho y Rivas, 2013), en donde, se prioriza cuidar las relaciones entre los sujetos mientras aprenden sobre los saberes disciplinares del arte.

La apuesta que se abre con el ejercicio de virtualización propone dinámicas relacionales que enfatizan en una dimensión sensible hacia las nuevas tecnologías. En ese sentido, el cuerpo expande su escucha, evidencia la velocidad con la que se diseminan contenidos y la inquietud con respecto a lo que se comprende, emerge. La propia voz, por tanto, da cuenta de lo vivido potenciando las estéticas del aparecer (Hernández, Ospina y Zapata, 2021) que conectan

fuertemente con el ejercicio propio de la creación donde los cuerpos y los afectos pasan a un primer plano. Unos cuerpos que se enuncian a través de sus voces, sus silencios, sus respiraciones, compartiendo una condición vital a través de las pantallas, intentando conectar las distintas dimensiones que atraviesan su propia experiencia, impregnando sus propias propuestas artísticas con dichas estéticas del aparecer que implican arrojarse a lo imprevisto, al azar, a lo no predictivo, a configurar modos del saber desde las artes y desde los cuerpos impregnados de vitalidad. En dónde lo que acontece genera ecos, reflejos, distorsiones y cuidados sensibles hacia y con el otro que proporcionan experiencias alteradas con la materia prima de las artes, sus materialidades, sus historias y sus modos de hacer. Estas relaciones alteradas invitan a estar en constante invención donde la experiencia no puede ser únicamente intersubjetiva, sino que acontece en un plano donde la alteridad también reclama para sí un lugar en el proceso de creación (Skliar y Larrosa, 2011).

Relaciones con el conocimiento

El recorrido propuesto invita entonces a disponer la noción de lenguaje desde perspectivas expandidas que implican reconocer modos de aprender que no provienen únicamente de fuerzas externas sino que están presentes en los modos propios o internos de configurar el mundo y por ello *lenguajear* (Maturana, 1990) desde las artes. Esto implicaría poner en movimiento las interacciones sensibles que habitan antes de conocer la disciplinarización de un saber y al mismo tiempo, reconocer el haber pasado por la disciplinarización del mundo.

Ese habitar el mundo reconociendo lo que ya traigo y pongo en movimiento junto a otros, es lo que nos permite hablar de otras relaciones con el conocimiento.

Uno de los asuntos importantes a traer aquí es el *conocimiento relacional*, es decir aquello que nos sucede en medio de la relación pedagógica y las maneras en que nos damos cuenta de aquello que nos sucede. Ya no somos sujetos que observan sino sujetos que intentan poner en cuestión sus límites, para reconocer las modificaciones y transformaciones en medio de hacer, bien sea artístico o pedagógico.

Por otro lado, la relación con el *conocimiento situado* que implica la reivindicación de miradas parciales y la renuncia a la totalidad. Desde perspectivas feministas resulta de fácil enunciación, pero en la cotidianidad un conocimiento situado implica varios desafíos: detenerse, respirar más lento, ralentizar, hacer zoom a que el fragmento que invita a pensar otras relaciones con el mundo. ¿cómo se puede hacer esto en medio de estándares, competencias y mundos llenos de definiciones? esto es para seguirlo pensando.

El *conocimiento artístico* implica un modo de comprender realidades desde las potencias comunes en las artes más allá de las disciplinas artísticas. Es decir que contempla las corporalidades, las imágenes, las oralidades, las diversas escrituras, las especialidades, las sonoridades y los movimientos ¿cómo activar esta relación del conocimiento artístico para ser legitimada dentro de la disciplinarización de las artes y cómo aporte a otros modos de conocer entre ellos el científico social?

Por último, el conocimiento narrativo que comprende las intenciones humanas y los significados desde lo vivido, activando modos de narrar la historia reconociendo su tradición y a su vez su emergencia, poniendo el foco en el doblez que casi siempre se oculta y reivindicando la relación con los susurros y murmullos de la historia sin necesidad de radicalizarse, para reconocer las distintas tonalidades de la misma y ganar polifonía.

Lo anterior es una invitación final para conocer a través de las imágenes en su noción expandida como un acto social. Ese acto social implica poner en juego y en cuestión los prejuicios y los preconceptos, para dar lugar a aquello que parece obvio e inadvertido, pero que luego se vuelve potencia para el encuentro, para el despliegue del conocimiento y de la sensibilidad. En suma, para activar otras maneras de ver las realidades en términos de ir más allá de las prácticas afirmativas o reproductivas de la misma, y generar así apuestas que deconstruyan y transformen esas realidades (Mörsch, 2011). En esa medida dicha de construcción y activación en escenarios puntuales convoca la presencia de lecturas muchísimo más amplias y sensibilidades que rebaten los límites entre los conceptos, poniendo en el centro la vida misma, lo fluctuante, lo ignorado innombrable y lo inefable.

Referencias

Acaso, M., y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Padró, C. (Ed.). Los Libros de la Catarata, Madrid

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. (2ª Edición). Octaedro, Barcelona.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.

Cabrera, R. (2017). Abordagem Triangular desde uma episteme descolonial. *Revista GEARTE*, 4(2).

Connelly, M., & Clandinin J. (2000). *Narrative inquiry, experience and story in qualitative research.* Jossey-Bass.

Contreras, J., y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Ediciones Morata, Barcelona.

Efland, A. Stuhr, P., y Freedman, K. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Vermal, L.(Trad.) Paidós, Barcelona.

Errázuriz, L. (2016). La educación por el arte: ¿utopía o agente de cambio social? Aisthesis, (60), 317-323. https://scielo.conicyt.cl/pdf/aisthesis/n60/art24.pdf-

Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones.* (Tesis inédita de Doctorado). Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. Educación Física y Ciencia, 8, pp. 51-61. Recuperado de: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_ 38a1332db04751eaed896e034c06b3bb

Gergen, K. y Gergen, M (2011). *Reflexiones sobre la construcción social.* Jiménez, M. (Trad). Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

Helguera, P., y Hoff, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Porto Alegre.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Octaedro, Barcelona.

Hernández, F. (2011). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. En: *I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad: saberes, estudiantes, evaluación e investigación*. Universitat de Barcelona, Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011. pp.1-16. Recuperado de: http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando_Hernandez_IJRPU.pdf

Hernández, E. Ospina, T. Zapata, M. (2021). Saberes, sabores y formas: entre lo sensorial y lo sensible en la investigación. *Revista Corpo-grafías: estudios críticos de y desde los cuerpos*, 8(8), pp. 61-71. Recuperado de: https://doi.org/10.14483/25909398.19076.

Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Fundación Santillana, Madrid.

Laignelet,V. (2011). Existe la regla y existe la excepción. Aproximaciones a una pedagogía poiética desde las artes. *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Memorias de un Encuentro*. pp. 121-153. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Fundación Liebre Lunar, Bogotá.

Lara, A., y Domínguez, G. E. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, *13*(3), 101-119. Recuperado de: https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693

Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J., y Rivas, J. (2013). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2445/47252

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Ediciones Dolmen Ensayo

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.

Mörsch, C. (2011). Trabajo en contradicción. La mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución. En: *Humboldt*, (156). Recuperado de: http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622710.htm

Mörsch, C. y Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Fundació Es Baluard Museu d´Art Modern i Contemporani de Palma, Palma de Mallorca.

Pallarès, M. (2021). Filosofía de la educación: sentido, actualización y educación poiética en la intersección entre el sujeto, los medios audiovisuales y las tecnologías. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 25-40. https://www.redalyc.org/journal/279/27968419002/html/

Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal* (0). Recuperado de: http://www.e-flux.com/journal/turning/

Raunig, G. (2007). *Prácticas instituyentes, Nº 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente*. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas.* Arranz, M. (Trad.). Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universitat Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*: ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón, Buenos Aires.

Skliar, C., y Larrosa, J. (Comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Homo Sapiens.

Zambrano, M. (2019). Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (7), 40-46. https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.221

ISSN: 2718-8310



Monica Marcell Romeron Sánchez

Doctora en artes y educación, Universidad de Barcelona. Especialista en educación artística integral; Maestra en artes plásticas. Universidad Nacional de Colombia. Especialista en políticas culturales y gestión cultural, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Se interesa en las relaciones críticas y poéticas entre el arte, las comunidades, la educación y la gestión de los afectos.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

HISTÓRIA DA AMÉRICA E HISTÓRIA DO BRASIL NO ENSINO BÁSICO DO CONE SUL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DE PROPOSTAS CURRRICULARES E IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS

HISTORY OF AMERICA AND HISTORY OF BRAZIL IN PRIMARY EDUCATION IN THE SOUTHERN CONE: A PERSPECTIVE FROM CURRICULAR PROPOSALS AND IMAGES IN TEXTBOOKS

HISTORIA AMERICANA E HISTORIA BRASILEÑA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA DEL CONO SUR: UNA PERSPECTIVA A PARTIR DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES Y DE LAS IMÁGENES EN LOS LIBROS DE TEXTO

Heloisa Selma Fernandes Capel
Universidade Federal de Goiás
heloisacapel@ufg.br

Juan Carlos Contreras
Universidade Federal de Goiás
juancontreras73@hotmail.com

Resumo

A partir de análises de material textual e visual, o artigo trata da presença dos temas História da América e História do Brasil em livros didáticos elaborados para o ensino básico na América Latina, aqui compreendida como a porção ibero-americana do Cone Sul do continente. Avalia as mudanças do ensino de história na legislação desses países e seus impactos no cenário educacional. Ao considerar os componentes curriculares correspondentes a cada período e alguns materiais didáticos, discute, especialmente, como a história do Brasil é tratada pelo bloco de países de língua hispânica. De maneira geral, identifica que há ausências e desconhecimento da história brasileira em instruções normativas e instrutivas nos países de lingua espanhola, mas que a situação vem se modificando com a adoção de abordagens mais críticas, que valorizam o conhecimento em perspectivas não apenas europeias, mas que estimulam o diálogo entre os países do sul.

Palavras-chave: história latino-americana; história brasileira; livros didáticos; currículo; imagens.

Abstract

Based on analyzes of textual and visual material, the text deals with the presence of themes History of America and History of Brazil in teaching materials designed for basic education in Latin America, understood here as the Ibero-American portion of the Southern Cone of the continent. Evaluates the changes in history teaching in the legislation of these countries and their impacts on the educational scenario. When considering the components curriculum corresponding to each period and some teaching materials, discusses, especially, how the history of Brazil is treated by the bloc of Spanish-speaking countries. In general, it identifies that there are absences and lack of knowledge of the brazilian history in curricular and teaching materials in spanish speaking countries, but that the situation has been changing with the adoption of more criticism, which values knowledge from perspectives that are not only european, but also stimulate dialogue between Southern countries.

Keywords: Ibero-American history; Brazilian history; Didatic books; curriculum; images.

Resumen

A partir del análisis de material textual y visual, el artículo aborda la presencia de los temas Historia de América e Historia de Brasil en los libros de texto producidos para la enseñanza básica en América Latina, entendida aquí como la porción iberoamericana del Cono Sur del continente. Evalúa los cambios en la enseñanza de la Historia en la legislación de estos países y su impacto en el escenario educativo. Al considerar los componentes curriculares correspondientes a cada período y algunos materiales didácticos, discute, en particular, cómo la historia de Brasil es tratada por el bloque de países hispanohablantes. En general, identifica que hay ausencia y desconocimiento de la historia brasileña en las instrucciones normativas e instructivas de los países hispanohablantes, pero que la situación está cambiando con la adopción de enfoques más críticos, que valoran el conocimiento desde perspectivas no sólo europeas, sino que fomentan el diálogo entre los países del Sur.

Palabras clave: historia latinoamericana; historia brasileña; libros de texto; currículo; imágenes.

Se tomarmos como base as experiências nas salas de aula de estágio da graduação em História da Universidade Federal de Goiás, observaremos que há uma referência constante à história latino-americana no ensino básico, especialmente dos períodos colonial e do século XIX. São referências que apontam para a particularidade brasileira em relação ao resto dos países vizinhos, uma particularidade baseada na cultura e especialmente na história política. Ao mesmo tempo, há um reconhecimento de culpa por parte de estudantes e professores brasileiros sobre a sua ignorância sobre muitas questões latino-americanas, limitações justificadas pelas barreiras linguísticas ou mesmo pela visão eurocêntrica dos estudos empreendidos em seus processos de formação.

Todavia, a suposta falta de conhecimento de professores em formação e estudantes da educação básica brasileiros sobre a história da América Latina parece um tanto diminuída, se comparada com o desconhecimento e pouco espaço dado ao estudo dos países da América Latina em relação ao Brasil em documentos curriculares e em materiais instrucionais como livros didáticos. Sendo o Brasil geográfica, política e economicamente significativo na América do Sul, o resto da América Latina vive de costas para o vizinho, sofrendo da mesma doença do Euro/*primeiromundismo*. Foram considerações que resultaram das experiências vivenciadas por meio do encontro dos autores, uma professora brasileira e um historiador venezuelano que, juntos, ao observarem conteúdos de história da América oferecidos a brasileiros, decidiram realizar uma reflexão que diagnosticasse a presença/ausência do Brasil e seus países vizinhos em estudos oferecidos para a educação básica em espaços educacionais ibero-americanos.

Nos estudos brasileiros, a história latino-americana tem sido utilizada como um espelho no qual políticos e historiadores brasileiros do século XIX e também do presente têm destacado aspectos que permitam aproximar e diferenciar processos da América hispânica e da história brasileira, evidenciando pontos de convergência histórica e diferenças. Quais perspectivas influenciam tais estudos? A primeira: as diferenças entre a colonização espanhola e portuguesa, resultando na ideia de atraso premeditado da coroa portuguesa nos seus territórios coloniais, incluindo o Brasil, do ponto de vista cultural. Tal política se evidenciou na ausência de formação de centros superiores de formação, por exemplo. Outro elemento recorrente, desta vez positivo para o Brasil, está relacionado à unidade política e territorial após a Independência. Este é um elemento instrutivo muito utilizado nos estudos comparativos para o século XIX, como justificação da monarquia de Bragança. Atores políticos da época e também historiadores contemporâneos destacam a "paz" e a unidade nacional brasileira em comparação com a guerra e a fragmentação que ocorreram no resto da América Latina. Há, ainda, motivos que parecem se originar de uma perspectiva de que no Brasil, "não havia grandes civilizações indígenas", ou mesmo, que, diferente de outros países latinos, que se consideram mais europeizados, o Brasil "possuía vocação mestiça", frases que encontramos em livros didáticos. Estes exemplos, questionáveis sob diversas formas de análise, servem, entretanto, para reafirmar a nossa ideia: apesar do relativo desconhecimento, a realidade latino-americana sempre esteve presente na cultura brasileira e ausente de maior aprofundamento em sua história e características nos países da América hispânica. Destaque-se que até a língua espanhola tem sido uma disciplina recorrente e na formação básica brasileira.

O que se pode observar, ao analisar livros didáticos e currículos escolares de países latino-americanos, é que não há, não houve e não haverá, pelo menos em curto prazo, ensino de português no ensino secundário latino-americano. Não há referências históricas constantes sobre a história brasileira na historiografia latino-americana e sobretudo, há um desconhecimento quase absoluto da história, geografia e cultura brasileiras em períodos que sucedem a colonização. O Brasil colonial é, muitas vezes, relegado a uma análise econômica de seus ciclos do ouro, extrativismo e cafeicultura, enquanto, que, nos períodos posteriores, há um destaque para processos populistas e ditatoriais, similares em vários locais da América hispânica. O artigo pretende investigar mais detidamente os dados que comprovam essa ideia e, posteriormente, avaliar alguns aspectos comparativos que envolvem imagens/imaginários em livros do ensino básico na América Latina e no Brasil.

A Evolução do ensino de história nos currículos latino-americanos.

O ensino de História, o ensino de História da América e as referências específicas ao Brasil fazem parte do processo de evolução dos currículos na América Latina. A revisão bibliográfica do tema indica que ele pode ser entendido como um processo semelhante que acompanhou a evolução política, econômica e social latino-americana dos últimos anos. A maior parte dos países latino-americanos, durante o século XX, enfrentou mudanças fundamentais na sua estrutura social e económica: a modernização da estrutura económica, a transferência de grandes contingentes populacionais do campo para a cidade, a implementação de políticas de alfabetização e a estruturação de programas educativos. Ao mesmo tempo, é comum a todos esses países, das décadas de 1930 a 1960, a estruturação de sistemas universitários modernos e a criação de faculdades de história e de educação, o que significou uma renovação dos estudos históricos que finalmente se refletiu em a renovação do currículo educacional. Durante o período posterior à Segunda Guerra Mundial e em plena Guerra Fria, a maioria dos países latino-americanos enfrentou ditaduras militares que influenciaram a construção dos conteúdos curriculares, situação que só mudou até o final da década de 1980 com o restabelecimento da democracia.

Do ponto de vista do ensino da História, nos currículos do ensino secundário os *slogans* patrióticos e nacionalistas dos anos de ditadura foram substituídos por abordagens relacionadas com a cultura democrática e civil que pretendiam reforçar o novo sistema político (Monte, 2016). O cenário se ampliou com a vinculação de tais abordagens com uma perspectiva neoliberal de educação, o que vai influenciar currículos e a legislação específica em tais países.

Reformas na década de 1990 e a educação por "competências"

Na década de 90, depois da crise da dívida dos anos 80, a maioria dos países da região adoptou o modelo neoliberal e, com ele, o paradigma do Estado na economia e nos restantes sectores da

sociedade. O novo paradigma apoiado por organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e organizações dedicadas à cultura e à educação como a UNESCO e a Organização dos Estados Ibero-Americanos promoveu a reorganização da estrutura educacional de cada um dos países latino-americanos (Bellati, 2015). A nova abordagem envolveu o modelo construtivista do ponto de vista pedagógico ao mesmo tempo que procurou substituir a organização do currículo baseada em disciplinas, pela ideia de competências. Disciplinas como a História seriam integradas às Ciências Sociais e o seu espaço, em relação aos temas e ao número de horas do currículo, iria diminuir. Embora este processo de reforma curricular fosse comum à maioria dos países da região, a sua adoção foi desigual. Uma das características desta reforma curricular foi a diminuição dos recursos estatais para a educação e a imposição de padrões e exigências de competitividade que recaíram prioritariamente sobre os professores do sistema. As palavras de ordem deste modelo foram qualidade, equidade, inclusão e aprendizagem.

Contudo, circunstância político-econômica típica da década, a formação de blocos regionais, incluindo o Mercosul, promoveu a agregação de conteúdos que levaram em conta a cultura, a história e a importância dos novos parceiros comerciais. No caso dos países do Cone Sul, os países membros do Mercosul cumpriram tais diretrizes. Por um lado, os processos econômicos neoliberais reduziriam o peso das disciplinas humanísticas; por outro lado, estes mesmos processos tornaram necessária a incorporação de conteúdos relacionados aos novos parceiros comerciais. Um novo paradigma emergiu como consequência da crise do modelo neoliberal na América Latina e da chegada ao poder, quase simultaneamente, de governos de esquerda. Iniciou-se então uma reformulação dos currículos estabelecidos na década de 90. De acordo com a orientação política dos seus respectivos governos, novas propostas curriculares foram implementadas em alguns países. Outros seguiram as diretrizes das reformas da década de 90, entre eles México, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai (Arguello e Pla, 2022).

As características mais significativas destas novas abordagens críticas foram: a inclusão da história e do conhecimento das populações indígenas e afrodescendentes, a discussão sobre o colonialismo e o pensamento decolonial, a recuperação da posição ético-política em relação ao conhecimento histórico, o estímulo à o estudo e aplicação das ideias de autores da pedagogia crítica como Paulo Freire e autores com interpretações pedagógicas da Escola de Frankfurt (Arguello e Pla, 2022)

A aplicação dessas propostas não foi geral, nem homogênea, porque, como apontam Arguello e Pla (2022, p.12), nos mesmos países comprometidos com posições políticas de esquerda, havia uma mistura de paradigmas e procedimentos que combinavam as propostas das reformas dos anos 90 com novas ideias.

Ensinando história da América nos currículos do ensino básico do Cone Sul

Na Argentina, o sistema educacional argentino foi reformado em 1956, 1966 e 1970. Com a chegada da democracia em 1983, iniciou-se um processo de descentralização, concedendo autonomia às diferentes províncias e à Cidade Autônoma de Buenos Aires. O ensino de História no Ensino Secundário era ministrado entre um Ciclo Básico de 3 anos (dos 13 aos 15 anos) e um Ciclo Superior ou Bacharelado de 2 anos (18 e 17 anos). As horas dedicadas ao ensino de História eram em média de 3 a 4 horas semanais (Blas, et al., 1996).

A partir das reformas da década de 90, especificamente em 1994, o modelo federal foi aprofundado, mas com um CBC (Currículo Básico Comum). Foram estabelecidas quatro horas semanais para o ensino de História, iguais às demais disciplinas. Matemática com mais horas. Desde 1975, foi incluída uma seção sobre a história marítima argentina, especialmente no que diz respeito à reivindicação das Malvinas. Outro dos aspectos inovadores é o estudo dos blocos comerciais regionais e especiais do Mercosul (Blas e outros, 1996). O estudo da História da América antes e depois das reformas dos anos 90 e até à atualidade ocorre no segundo ano do Ensino Secundário (14 anos). Os conteúdos relativos à História da América ocuparam, aos 14 anos, 55% dos temas com 30% para História Moderna e 15% para História Argentina (Blas, et al., 1996)

Aos 16 anos, o período colonial foi novamente estudado e o percentual de temas de História Americana foi de 85% em relação à História Argentina, que foi de 15%. Aos 17 anos estudou-se a História Americana de 1810 e a História Argentina desse mesmo período. Os percentuais foram de 40% para o primeiro e 60% para o segundo (Blas e outros, 1996). Atualmente, e tomando referência ao livro do 2º ano do Ciclo Básico do Novo Ensino Secundário da Cidade Autónoma de Buenos Aires, o número de eixos temáticos que se referem à História da América é de 6 de um total de 12 que compõem o texto. Ou seja, continua a manter as proporções anteriores à reforma (Carabajal e outros, [201-])

O Chile é um dos países no qual o currículo baseado em competências foi aplicado de forma mais ortodoxa. A reforma de 1990 rege-se pela transversalidade de temas como sexologia, direitos humanos, ecologia. Existe uma disciplina de História, mas no último período é optativa. Nos conteúdos referentes especificamente à História segue-se o esquema história geral/história local/educação cívica. Seu currículo é bastante flexível. Dos países estudados, é o que menos faz referência à História da América antes e depois da reforma curricular.

Antes da reforma da década de 1990, a distribuição temática no sétimo ano da educação básica para os 12 anos de idade era de 4 grandes objetivos gerais para a História Universal, apenas 1 para a História da América e 5 blocos para a História do Chile (Blas e outros, 1996). Geografia e Ciências Sociais do sétimo ano analisado, dos 6 capítulos nenhum se refere, especificamente, à História da América. Dos 101 temas que compõem os 6 capítulos referidos, apenas 10 temas estão diretamente relacionados com a História da América. De um total de 352 páginas de texto, apenas 37 são dedicadas a temas americanos. Ou seja, apenas 10% do conteúdo se refere diretamente à América. (Rivera e Osório, 2007)

Em relação ao Uruguai, o currículo de 1985 foi reformado em 1991-93. Em relação à modalidade disciplinar, o caso uruguaio é de maior presença de disciplinas tradicionais, incluindo a História. Os últimos anos do ensino médio são diversificados em diversas áreas, inclusive história. A disciplina de História é vista como disciplina individual nos livros de História 1, 2 e 3, que correspondem aos três anos do Ciclo Básico do Ensino Secundário, também conhecidos como os três primeiros anos do ensino secundário. Esses anos normalmente cobrem alunos com aproximadamente 12 a 15 anos de idade.

Antes da reforma da década de 1990, aproximadamente 10 a 15% dos temas referiam-se à história americana, sendo a maior parte do conteúdo referente à história regional e universal (Blas e outros, 1996). Após as reformas, a situação melhora no que diz respeito aos estudos americanistas. O livro de História 1, para alunos de 12 anos, abrange desde a Pré-História até ao século XV. Dos 6 capítulos do livro, apenas 1 é dedicado à História da América (os temas abordados relacionados com questões americanas correspondem a 8% do texto), mas o livro de História 2, que corresponde aos séculos XV a XIX, contém 6 capítulos dos quais 3 tratam diretamente da História da América (Barbero e Artagaveytia, 2015). O livro de História 3, que abrange desde o século XIX até o presente, contém 3 capítulos dos quais 2 são dedicados a temas americanistas (Barbero e Artagaveytia, 2016). Uruguai, pela natureza disciplinar de seu currículo, concentra o maior número de temas de História e um aumento substancial de temas americanistas. Em uma das modalidades de ensino médio uruguaio, o Direito, existe um curso específico sobre a história da América e do Uruguai (Blas, González, Roca, Serviá, 1996).

No Paraguai houve um longo processo de reformas que começou em 1982 e terminou em 1994 e, portanto, com alguma influência das reformas do período. Apesar disso, e como no caso uruguaio, a abordagem disciplinar foi mantida. Antes da reforma, aproximadamente 30% dos temas das disciplinas de História focavam em temas americanos (Blas e outros, 1996). Para o Paraguai, a incorporação ao Mercosul é de extrema importância e isso se reflete em seu currículo, antes e após a reforma dos anos 90.

Embora não tenhamos obtido o livro didático utilizado pelos alunos da oitava série, conseguimos acessar as matrizes curriculares do Ministério da Educação do Paraguai. Eles mostram que naquele ano do ensino médio os alunos estudam, na mesma disciplina, componentes da história paraguaia e da história americana em proporções semelhantes, além de estudarem elementos da geografia paraguaia e americana, com destaque para a Bacia do Rio da Prata. (Ministério da Educação do Paraguai, [201-]).

O Brasil nos textos didáticos dos países do cone sul

A presença de temas e informações concretas e específicas sobre o Brasil nos textos do ensino médio dos países analisados é escassa e em alguns casos inexistente. A grande exceção nesse panorama de descaso é a Argentina, que dedica 6 páginas de um total de 214 de seu livro didático da oitava série a temas relacionados ao Brasil, ou seja, menos de 3% do total. O

Paraguai, que dedica grande espaço à história da América, dedica apenas um tópico à história brasileira: para enumerar os processos de independência política do século XIX. Nem mesmo um tema é desenvolvido sobre o Brasil por ocasião da Guerra da Tríplice Aliança.

O Uruguai, apesar das vicissitudes da sua adesão por pouco tempo a Portugal e ao Brasil, sucessivamente, também não desenvolve um tema particular referente ao Brasil ou a Portugal. Os três países mencionados fazem constantes referências mútuas devido às suas ligações históricas através da bacia do Rio da Prata e por pertencerem à mesma estrutura política (Vice-Reino do Rio da Prata). Contudo, o tema brasileiro é muito limitado.

O Chile é um caso particular neste esquema. Ensina poucos tópicos sobre História Americana e sem referências significativas a Portugal ou ao Brasil. É o país com maior conteúdo eurocêntrico dos quatro analisados. Observemos se essa tendência ocorre também, quando avaliamos livros didáticos e as imagens, no sentido lato, do imaginário às visualidades. Para que isso seja possível, vamos escolher dois casos emblemáticos: um livro do Chile e outro da Argentina.

O Brasil em livros didáticos e imagens do Chile e Argentina

Sabemos que em muitos países, o livro didático é, em muitos casos, o elemento instrucional mais próximo dos professores. Especialmente em países onde há distribuição gratuita de material didático e eles conseguem atingir escolas fora dos locais de formação mais centralizados, o livro didático chega a ser o único instrumento de apoio em conteúdo para professores. Como instrumento didático relevante, de significativa penetração em espaços educativos e alinhado às políticas públicas de ensino, o livro é, entretanto, mais do que um texto com conteúdo selecionado. Por sua complexidade como material formativo, os sentidos que carrega envolvem seu projeto editorial, a relação entre textos e imagens, as visualidades que apresentam (Capel, 2021:18). Para além do conteúdo adequado ao currículo, legibilidade apropriada ao público-alvo, o livro-didático deve apresentar, além de tudo, uma montagem adequada aos objetivos da aprendizagem e que envolvem a subdivisão da obra em partes como textos, boxes, resumo, glossário, bibliografia, atividades e exercícios, dentre outros elementos (Munakata, 1997: 100). Observemos, portanto, de que maneira, o tema História do Brasil é apresentado em dois livros, um chileno e outro argentino.

O livro *Historia del Mundo*, de Carla Andrea Rivera Aravena e Javier Patrício Osório Fernandez advém do projeto *Manual Esencial Santillana* para o ensino médio e foi publicado em 2007 no Chile. Sintetiza os conteúdos da educação para o nível médio e, ainda, propõe ser um material de apoio para o primeiro ano universitário. Portanto, em seu conteúdo, carrega o que considera fundamental para o estudo de um sistema-mundo que advém de uma determinada concepção de história e do lugar dos latino-americanos e brasileiros no mundo. Em uma concepção fundamentalmente europeia e linear, a história latino-americana aparece no contexto da expansão marítima, depois das independências e sua posição no início do século XX. Dá um


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

particular destaque ao item sobre populismos, processos ditatoriais e democracias na América Latina. Em todos esses itens, o Brasil praticamente não aparece, a não ser em processos muito gerais e de forma ligeira. O maior destaque está no item que trata dos populismos e democracias na América Latina. O Brasil aparece, em um parágrafo, em espaço menor do que a Argentina, com um texto sobre o Governo Vargas. O parágrafo não é ilustrado e apresenta o Governo Vargas como um governo que guardava semelhanças com o fascismo europeu. Embora tenha essa característica, admite, no mesmo texto, que contribuiu para a ampliação do voto e adotou medidas que beneficiaram a classe trabalhadora. Com essas afirmações, aparentemente contraditórias, isso é o mais substancial que se pode ler no livro chileno sobre o Brasil. Se observarmos a página como uma mancha gráfica, a parte sobre o Brasil é a menor e não contém apoios em imagens, como o que ocorre com o conteúdo associado à Argentina. As imagens estão vinculadas ao processo argentino e, em especial, a imagem do final da página (Figura 1), em um local considerado privilegiado pelos estudos do design (White, 2006).


Eva Duarte de Perón fue una figura clave del gobierno de Perón. En Argentina se señalaba que "Perón cumple, Evita dignifica".

Ejemplos de populismo

- **Brasil.** El régimen populista estuvo liderado por **Getulio Vargas**. En 1930 llegó al gobierno mediante un golpe de Estado; no obstante, en 1934 fue electo presidente constitucional. En 1937, fundó el **Estado Novo** que tenía semejanzas con los fascismos europeos. Prohibió las organizaciones políticas y disolvió el Congreso. Vargas desarrolló una política industrializadora y de modernización del Estado. Amplió el sufragio, estableció el voto secreto y adoptó medidas que beneficiaron a la clase obrera. Pese a contar con el apoyo de los sindicatos y los sectores medios, un golpe militar lo derrocó en 1945.
- **Argentina.** El populismo estuvo encarnado en **Juan Domingo Perón**, quien saltó a la escena pública al formar parte de un golpe militar en 1943. Fue Secretario del Trabajo y Ministro de Guerra del gobierno militar, lo que le permitió estrechar lazos con el mundo castrense y con los trabajadores. En 1946 fue electo presidente con el apoyo de la Confederación General del Trabajo (CGT) y de los industriales. Desde el gobierno, Perón fue definiendo lo que denominó como **"justicialismo"**: independencia económica, justicia social y soberanía política. Impulsó la industrialización, nacionalizó recursos básicos y aumentó el gasto estatal en vivienda, educación y salud. También desarrolló una amplia política asistencial a través de la **Fundación Eva Perón**, dirigida por su carismática esposa. En 1952, Perón anunció un plan económico, basado en la apertura al capital extranjero, el apoyo a la producción agropecuaria y el control de las demandas salariales, lo que marcó un giro en su política y una nueva relación con los trabajadores y empresarios. Esto coincidió con un endurecimiento del régimen, que generó críticas en la oposición política, el Ejército y la Iglesia católica. En 1955, Perón fue derrocado por un movimiento civil y militar.

Marcha peronista.

252

Figura 1 Livro História del Mundo (2007, p. 252). Observar localização de conteúdos em seus espaços na página.

Nos itens que tratam dos processos ditatoriais na América Latina na segunda metade do século XX e seus processos de redemocratização a partir de algumas décadas depois, o Brasil aparece em quadros, com uma linha de informação. Nos textos, manchas gráficas mais importantes da página, processos como o da Argentina, Uruguai e Chile são explicados, mas ao Brasil só resta uma linha que informa o ano de 1985 como o início do Governo de Tancredo Neves (Figura 2).

ISSN: 2718-8310

Luchas por la democracia

En la década de los 80, los gobiernos militares debieron enfrentar problemas sociales como el desempleo y el empobrecimiento de amplios sectores de la población. Este malestar social se sumó al descontento político, permitiendo la rearticulación de fuerzas de oposición a las dictaduras. Las fábricas, iglesias, barrios y universidades se constituyeron en espacios donde hombres y mujeres comenzaron a organizarse en defensa de sus derechos y a favor de la recuperación de la democracia. Estas movilizaciones encontraron eco en organismos internacionales, que presionaban para que volviera a reinar el Estado de derecho en la región.

En **Argentina,** la CGT organizó dos paralizaciones generales (1979 y 1981) y en marzo de 1982 convocó a una movilización en la Plaza de Mayo, que fue duramente reprimida. A las movilizaciones de los trabajadores se sumaron las de los familiares de las víctimas de la represión, las **Madres de la Plaza de Mayo.** Tras la derrota en la Guerra de las Malvinas, las manifestaciones aumentaron, realizándose paros y protestas barriales. La junta militar cayó en 1983, restaurándose la democracia en diciembre de ese año.

En 1981, el general Galtieri envió a nueve mil soldados a ocupar las islas Malvinas, que estaban bajo administración británica. La guerra fue un desastre para Argentina, que se rindió luego de 10 semanas, dejando cientos de muertos, especialmente jóvenes soldados argentinos.

El gobierno democrático de **Raúl Alfonsín** determinó la importancia de aclarar los hechos ocurridos durante los gobiernos militares. Se formó la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP), que elaboró el informe *Nunca Más,* donde se documentaron miles de violaciones a los DD HH, entre ellas, cerca de 9.000 desaparecidos. En 1985, se realizó un juicio contra los integrantes de las juntas militares, que determinó sanciones para los responsables. No obstante, en 1990, el gobierno de **Carlos Menem** aprobó una amnistía que dejó en libertad a los inculpados. En 2006, distintos jueces argentinos declararon ilegal este indulto, reabriendo juicios contra miembros de las juntas militares por casos de DD HH.

País	Redemocratización/ Presidente
Argentina	1983-1989. Raúl Alfonsin.
Bolivia	1982-1985. Hernán Siles Suazo.
Brasil	1985. Tancredo Neves.
Chile	1990-1994. Patricio Aylwin.
Guatemala	1986-1990. Vinicio Cerezo.
Perú	1980-1985. Fernando Belaúnde Terry.
Uruguay	1985-1990. Julio María Sanguinetti.


309

Figura 2 Livro História del Mundo (2007, p.309). Observar manchas gráficas e suas escolhas temáticas, com pouco destaque ao tema "Brasil".

A editora do livro pertence ao Projeto Missão Essencial Santillana, que culmina, atualmente, na proposta da Fundação Educacional Santillana[1]. A instituição se (auto)define como uma "referência em produção de recursos e materiais didáticos para a América Latina, desde o ano de 1960". Se em 2007, a adoção dos princípios de transversalidade da Reforma de 1990 ainda

[1] Ver detalhes da Fundação em seu site institucional https://santillana.com/es/nuestra-historia/

não se fazia presente no livro, é possível dizer que a adoção de uma história europeia vinculada aos temas neoliberais já se faz notar. Pautas mais críticas como discussões sobre a identidade latino-americana, pensamento decolonial, dentre outras, estão ausentes no livro.

No livro chileno é possível perceber que, embora os itens sobre a América Latina sejam detalhados para os países do Cone Sul, à exceção do tema sobre populismo, há ausências, ou, no máximo, uma breve menção ao caso brasileiro, quando há alguma referência ao tema. O populismo, entretanto, só é tratado em um parágrafo, reservando-se um espaço maior para explicações de outros casos, como o da Argentina. Pode-se dizer, sem dúvida, que o livro não reservou espaço, textual ou imagético para a história brasileira, tratando-a em bloco quando havia a necessidade de explicar processos econômicos, como os ciclos exportadores no período colonial e pós-colonial, ou mesmo, nos períodos ditatoriais posteriores que se manifestaram nas décadas de 1930 e 1964 ou momentos de redemocratização a partir da década de 1980. Todavia, quando aparecem, os fatos não são explorados e são mencionados em uma linha, em sua maioria, à exceção do parágrafo relatado sobre o Estado Novo.

Vamos observar, agora, um livro argentino mais recente, de 2015, elaborado para a Educação Básica. É o livro História 2, da Coleção *Nuevas Miradas*, Editora Tinta Fresca. Coordenado por Mariana Alcobre, o livro é uma obra coletiva, escrita por Carlos Carabelli, Damián Dolcera, Leandro Lacquaniti, Malena Nigro e Wanda Wechsler. Com uma mirada diferente do livro anterior, a capa e o sumário de História 2 já apresentam a obra como um livro que trata da Europa, mas a partir da perspectiva latino-americana. Diferente da capa do livro chileno que trazia um conjunto de quadros da arte e processos históricos europeus, o livro argentino dá especial destaque à uma imagem de indígenas e a coloca em perspectiva com uma pintura de um processo revolucionário europeu. A referência indígena está em um detalhe de um óleo sobre tela da Escola Cusquenha (século XVIII) que apresenta uma genealogia dos incas e as tentativas de vincular a imagem dos indígenas aos monarcas espanhóis. Nessa genealogia, os governantes incas aparecem desde Manco Capac, o primeiro rei inca, a Ferdinando VI, de Espanha (c.1750).

ISSN: 2718-8310

Figura 3 História 2, 2015, capa. Observar as imagens da capa, sua localização e correlação com os temas, aqui bem diferentes dos livros apresentados anteriormente.


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Figura 4 Genealogia dos Incas, Escola Cusquenha (século XVII)

A imagem dos indígenas se apresenta em local privilegiado na capa e em uma ordem que obedece ao modo de leitura ocidental, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ou seja, é o local de maior visibilidade e que indica a que veio o livro: falar da história da Europa em perspectiva latino-americana, trazendo elementos dos processos colonizadores que impactaram sua história. Em seu primeiro capítulo, os autores se utilizam da historiografia francesa para evidenciar os processos de construção historiográfica e para defender a posição de que a história presente não é um efeito inevitável do passado e que se deve pensar os processos históricos como possibilidades abertas, em devir, algo que envolve uma discussão minuciosa das fontes, além de uma análise complexa e interdisciplinar (Dolcera e outros, 2015: 7 a 14).

Ao apresentar conteúdo do século XV ao XVII, o Brasil é mencionado 92 vezes em diversos processos históricos durante o período colonial. Comparece na apresentação da empresa colonizadora, sua estrutura econômica, social e política. Há destaques sobre os processos de escravidão e mestiçagem, dentre outros temas que são importantes para a história brasileira. Ao observar a disposição desses conteúdos no livro, é possível perceber que estão mais bem explicados, e, há, uma tentativa, de utilizar as mesmas âncoras imagéticas comuns em livros didáticos brasileiros para tratar de alguns temas, como a escravidão. Nas páginas 121 e 122 do livro, é possível visualizar dois trabalhos executados por J.B.Debret (1768-1848). Debret foi pintor, desenhista e professor francês, integrante da Missão Artística Francesa que fundou, anos

ISSN: 2718-8310

depois, a Academia Imperial de Belas Artes. Suas obras são bastante citadas em livros didáticos brasileiros e hoje, reivindicadas para se debater o racismo estrutural.

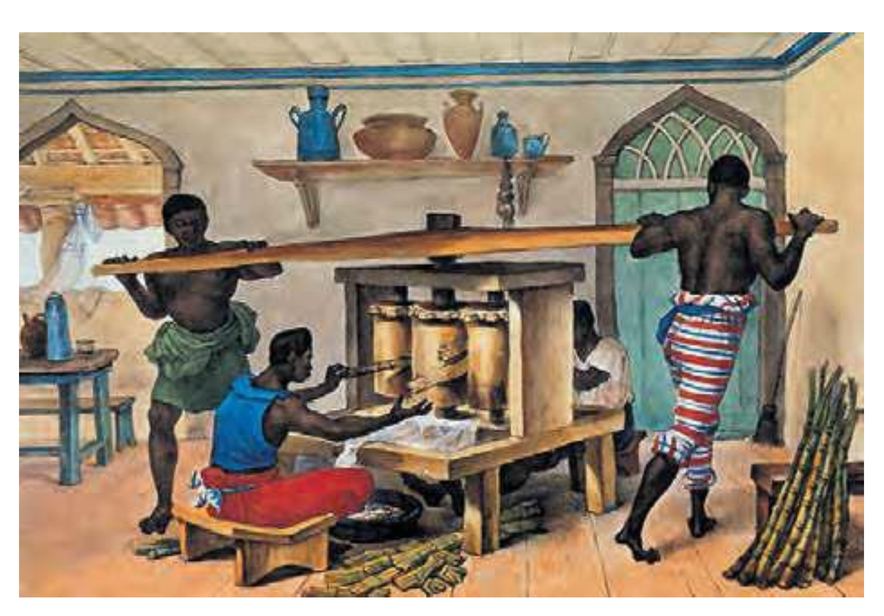


Figura 5 J.B. Debret. Pequeno Moinho de Açúcar.



Figura 6 J.B. Debret. O Jantar. (Viagem, prancha 55)


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Em que pesem as ressignificações contemporâneas dessas obras, como a série "atualizações traumáticas de Debret", de Gê Viana, na qual a artista faz uma colagem digital com uma família negra completamente modificada (Figura 7), é necessário observar que as obras de Jean-Baptiste Debret pautaram iconograficamente o período colonial no Brasil e os autores do livro didático foram sensíveis ao movimento.



Figura 7 Gê Viana; Sentem para jantar, 2021; série Atualização traumática de Debret; impressão em jato de tinta com pigmento natural de colagem digital sobre papel Hahnemuhle Photo Rag 308 g/m2; 29,7 x 42 cm; tiragem 100 + 7 PA

Pautas identitárias que conformaram práticas racistas na sociedade brasileira, foram, portanto, evidenciadas no livro, que discute, ainda, em texto, a defendida vocação mestiça do Brasil a partir das ideias de Gilberto Freire em Casa Grande e Senzala (Dolcera e outros, 2015: 128). Como apontaram a tendência, Arguello e Pla (2022) reconheceram a perspectiva de abordagens mais críticas, passíveis de serem visualizadas no material argentino. Destaque-se, ainda a discussão sobre as populações indígenas no material e um capítulo inteiro para tratar da identidade latino-americana. Nele, estão presentes desde a apresentação dos saberes originários, como questões sociais que envolvem a luta pela terra e a educação intercultural. Interessante observar que até mesmo, indígenas brasileiros são citados na análise. Em uma imagem na página 230 que compõe o capítulo, aparece a foto de um indígena Kayapó como integrante do estado brasileiro.

Portanto, apesar de terem passado por um período de mudanças importantes em sua estrutura curricular, a maioria dos países do Cone Sul manteve conteúdos relacionados à História como

parte fundamental do ensino de Ciências Sociais. Pode-se dizer que as reformas dos anos noventa tiveram uma influência curricular modesta e talvez um impacto muito maior na diminuição de recursos e na descentralização das políticas educativas. Ao mesmo tempo, os conteúdos de História Americana continuaram a ser uma parte importante dos temas lecionados, confirmando a consciência e a identificação de um passado comum e de uma comunidade cultural atual.

O Brasil continua a ser, como já apontamos, uma grande incógnita em termos de sua história e cultura na maioria da documentação levantada. Todavia, o crescimento das relações comerciais, políticas e culturais entre os países da América Latina e a disseminação e desenvolvimento de perspectivas teóricas que valorizam o conhecimento Sul-Sul, tendem a contribuir para reforçar a necessidade de estudar e compreender cada um dos países vizinhos com mais equilíbrio, focando em origens compartilhadas, processos históricos que se desenvolvem a partir de suas similaridades e diferenças, além das pautas políticas, econômicas e sociais que evidenciam desafios comuns, independente das barreiras linguísticas e culturais.

Referências

Aravena, C. & Fernandez, J. (2007). Historia del Mundo. Santillana del Pacífico S.A.: Santiago (Chile).

Argüello, D.; PLÁ, S. (2024) Currículum, pensamiento crítico y conocimiento social en el bachillerato latinoamericano. Linguagens, Educação e Sociedade, *[S. l.]*, v. 25, n. 49, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2750. Acesso em: 05 jan. 2024.

Artagaveytia, L; Barbero, C. (2015). Historia 2: Mundo, América y Uruguay (siglo XV al XIX) Montevideo: Santillana.

Artagaveytia, L; Barbero, C. (2016). Historia 3: Mundo, América y Uruguay (1850 2010). Montevideo: Santillana.

Bellati, I. (2015). América en las aulas Em: DALLA-CORTE, G PIQUERAS, R, TOUS, M. Construcción social y poder en las Américas. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Blas, P; González, M; Roca E; Serviá, M. (1996). Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio. Madrid: Organización de Estado Iberoamericanos.

Capel, Heloisa S. F. (2021)Visualidades no Livro Didático: composição e montagem. In. CAIXETA, V.L & BRINGEL, E.L.B. Fazer e Ensinar História(s). São Paulo: Ed. BookBee, p.18-27.

Carabajal B; Vissani, V; Sagol, C; Et Al. [201-] Historia 2. América y Europa entre los siglos XIV y XVIII. Buenos Aires: Santillana.

Dolcera, D.; Carabelli, C.; Lacquaniti, L.; Nigro, M.; Weschsler, W. (2015). Historia 2. America y Europa (siglos XV a XVIII). Buenos Aires: Tinta Fresca.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2016. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PARAGUAY [201-] Programa de Estudio. Área de Geografía e Historia. 9no. Grado. Asunción: Ministerio de Educación.

Monte, M. (2016). La enseñanza de la historia durante las dictaduras militares en el Paraguay. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Vol. 2, Num. 4, Octubre 2016. Disponível em http://riai.jimdo.com/ Acesso em: 12 dez. 2023.

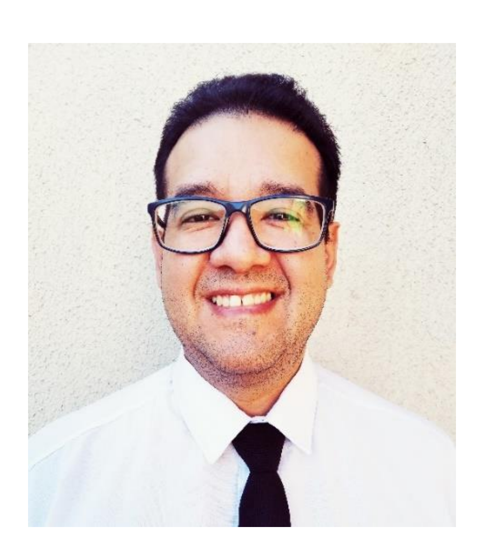
Munakata, K. (1997). Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

White, J. V. (2006) Edição e Design. Para Designers, Diretores de Arte e Editores. São Paulo: JSN Editora.

Rivera, C; Osorio, J. (2007) Historia del Mundo. Santiago de Chile: Santillana



Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel
Doutora em Educação/ UNESP. Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás/ Brasil. Pesquisadora CNPq. Membro do CBHA. Coordenadora do Grupo de Estudos de História e Imagem (GEHIM).



Dr. Juan Carlos Contreras
Doutor em História/UFG. Pesquisador do Grupo de Investigaciones sobre Historiografía de Venezuela da ULA. Foi Professor de História de América na Universidad Pedagógica Experimental Libertador e História Contemporánea na Universidad de Carabobo (Venezuela).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

CIDADES MURADAS
POR LUCRECIA MARTEL E POR KLEBER MENDONÇA FILHO, A DISCUSSÃO SOBRE AS RESTRIÇÕES AO ESPAÇO PÚBLICO E À CIDADANIA

WALLED CITIES
BY LUCRECIA MARTEL AND KLEBER MENDONÇA FILHO, THE DISCUSSION ON
RESTRICTIONS TO PUBLIC SPACES AND CITIZENSHIP

CIUDADES AMURALLADAS
DE LUCRECIA MARTEL Y KLEBER MENDONÇA FILHO, LA DISCUSIÓN SOBRE LAS RESTRICCIONES AL ESPACIO PÚBLICO Y LA CIUDADANÍA

Mônica Brincalepe Campo
mbcampo@ufu.br
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Os filmes de Lucrecia Martel, *La ciudad que huye* (2006) e de Kleber Mendonça Filho, *Retratos Fantasmas* (2023) estão abordados neste artigo a partir da ideia de *expressões* simbólicas das subjetividades. Utilizo o termo *expressões* para me referir às *linguagens artísticas* no campo da história, pois a estas não se restringem à ideia de *representarem* o real, mas de estarem amplamente envolvidas em sua fatura. Com fundamento no campo das *culturas visuais*, sigo com a proposta de Nicholas Mirzoeff sobre o direito de olhar e de buscar a *contravisualidade (countervisuality)* como conceito central de análise, e procuro refletir sobre a compreensão do lugar das linguagens artísticas para a produção histórica. Em Mirzoeff se origina a reivindicação sobre a possibilidade da capacidade de ver, de confrontar os controles e restrições colocados por uma visualidade da colonialidade do poder, em referência a Walter Mignolo, e a partir de uma análise *decolonial* das linguagens artísticas. Este processo de reflexões está aqui arregimentado, a fim de contribuir para a prática educacional, podendo ser conduzido como intermediário em um processo de ação educativa.

Palavras-Chave: Linguagens artísticas; Contravisualidades; Decolonialidade; Expressões artísticas.

Abstract

The films *La ciudad que huye* (2006), by Lucrecia Martel, and *Retratos Fantasmas* (2023), by Kleber Mendonça Filho, are approached in this article based on the idea of symbolic *expressions* of subjectivities. I use the term *expressions* to refer to artistic languages in the field of history as these are not restricted to the idea of *representing* reality but are largely involved in its creation. From the field of *visual cultures*, I seek to reflect on the understanding of the place of artistic languages in historical production following Nicholas Mirzoeff's proposal on the right to look and to seek *countervisuality* as a central concept of analysis. Based on a *decolonial* analysis of artistic languages, the claim about the possibility of the ability to see, to confront the controls and restrictions placed by a visuality of the coloniality of power, originates in Mirzoeff in reference to Walter Mignolo. This process of reflection is organized here in order to contribute to educational practice and can be conducted as an intermediary in a process of educational action.

Keywords: Artistic languages; Countervisualities; Decoloniality; Artistic expressions.

Resumen

Las películas de Lucrecia Martel, *La ciudad que huye* (2006) y de Kleber Mendonça Filho, *Retratos Fantasmas* (2023) son abordadas en este artículo a partir de la idea de *expresiones* simbólicas de subjetividades. Utilizo el término expresiones para referirme a los *lenguajes artísticos* en el ámbito de la historia, ya que estos no se restringen a la idea de *representar* la realidad, sino que intervienen en gran medida en su elaboración. A partir del campo de las culturas visuales, sigo la propuesta de Nicholas Mirzoeff sobre el derecho a mirar y buscar la *contravisualidad (countervisuality)* como concepto central de análisis, y busco reflexionar sobre la comprensión del lugar de los lenguajes artísticos en la producción histórica. Mirzoeff origina la reivindicación sobre la posibilidad de la capacidad de ver, de enfrentar los controles y restricciones impuestas por una visualidad de la *colonialidad* del poder, en referencia a Walter Mignolo, y a partir de un análisis *descolonial* de los lenguajes artísticos. Este proceso de reflexión se organiza aquí con el fin de contribuir a la práctica educativa, y puede realizarse como intermediario en un proceso de acción educativa.

Palabras clave: Lenguagens artísticas; Contravisualidad; Decolonial; Expresiones artísticas

ISSN: 2718-8310

Introdução

Desde os anos 1970, no Brasil e na Argentina, a urbanização estimulada no período ditatorial modificou a ocupação das cidades. No choque desse processo, no qual os espaços de trânsito comuns aos cidadãos foram crescentemente restringidos, é possível perceber a decadência do espaço público e a debilitação da cidadania. Em diagnóstico primeiro, observam-se como sintomas o acirramento das tensões dos grupos sociais e o aumento da desconfiança mútua na população.

No Brasil, a grande migração campo-cidade acarretou a expansão da periferia nas cidades. Há uma clara divisão de zonas urbanas: espaços de privilégio e atendimento de estruturas públicas de saneamento, transporte e demais aparelhos urbanos e, simultaneamente, a periferia com bairros dormitórios afastados e desprovidos de estrutura pública. Na Argentina, a malha rodoviária, iniciada durante a ditadura, foi ampliada desde os anos 1990 com as políticas neoliberais do governo de Carlos Menem, concomitante ao sucateamento da malha ferroviária pública nacional. Por essas novas rodovias, ocorreu a proliferação dos *countries*, espaços privados residenciais. Tais processos provocaram o esvaziamento da cidade vanguardista na Argentina e do viver projetado em convívio público do início do século XX. No Brasil, o efeito foi a piora da qualidade da vida urbana e o aumento da violência no campo. Pode-se afirmar que, em comum, ocorreu um processo crescente de suburbanização, aos moldes do modelo norte-americano, a partir do qual as cidades, os espaços urbanos idealizados nos modelos europeus de convívio público e afirmação da cidadania, foram progressivamente abandonados.

Os filmes de Lucrecia Martel e Kleber Mendonça Filho contribuem para a reflexão sobre a elaboração das *expressões* simbólicas, desenvolvidas nas subjetividades de nossas sociedades. Neste artigo, apresento um recorte sobre a expressão artística contemporânea em sua intrínseca relação histórica com nossas experiências em sociedade, e proponho analisar dois documentários dos cineastas, *La ciudad que huye* (2006)[1] e *Retratos Fantasmas* (2023)[2].

Quando utilizo o termo *expressões*, estou elegendo a conceituação para a abordagem das obras fílmicas, e na especificidade com a qual pretendo me referir às linguagens artísticas no campo da história. Como afirma Suelen Simião (2024), citando de Dipaola,

> *[...] significa afirmar que a cinematografia realiza uma expressão da experiência, não eliminando completamente qualquer vínculo com representação, mas indo além, movendo-se a partir dos*

[1] LA ciudad que huye. Direção: Lucrecia Martel. Produção: Santiago Leiro, Vanina Berghella, Fabian Beremblum. Roteiro: Lucrecia Martel. Argentina: Estudio Fantasma, 2006. (5 min), son. color.
[2] RETRATOS Fantasmas. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Roteiro: Kleber Mendonça Filho. Brasil: CinemaScópio, 2023. (93 min.), son. color.

> *entrecruzamentos possíveis de imagens com seus múltiplos sentidos em transformação.*
>
> Dipaola apud Simião, 2024: 61.

As expressões fílmicas consideram que a linguagem artística ocupa um lugar de fundamental compreensão da própria experiência histórica e sua (re)elaboração ativa com o passado, além do envolvimento com o presente.

Para analisar a composição da linguagem desses documentários, proponho como ponto de partida o campo das culturas visuais, com a proposta por Nicholas Mirzoeff sobre o direito a olhar e à busca da contravisualidade *(countervisuality)*. Tal elaboração analítica de Mirzoeff se origina na reivindicação sobre a possibilidade da capacidade de ver, de confrontar os controles e restrições colocadas por uma visualidade.

> *[...] o oposto do direito a olhar não é a censura, mas a visualidade, uma autoridade que supõe a reivindicação exclusiva da capacidade de ver. Visualidade é uma palavra antiga para um projeto antigo. Não é um vocábulo teórico da moda significando a totalidade de todas as imagens e dispositivos visuais, mas é na verdade um termo do início do século XIX que faz referência à visualização da história. Esta prática deve ser imaginária, porque o que está sendo visualizado é demasiado substancial para que qualquer pessoa individual o veja, e é criado a partir de informações, imagens e ideias. Esta habilidade para compor uma visualização manifesta a autoridade do visualizador.*
>
> Mirzoeff, 2016: 746.

Ao longo deste artigo, a análise sobre os documentários de Lucrecia Martel e Kleber Mendonça Filho será aprofundada, explorando suas representações visuais e simbólicas como reflexos das transformações urbanas e sociais nas sociedades contemporâneas do Brasil e da Argentina. Partindo da teoria do direito a olhar de Nicholas Mirzoeff, será examinado o modo como esses cineastas abordam a contravisualidade em suas obras, desafiando as narrativas dominantes e promovendo uma reflexão crítica sobre a visualidade e a experiência humana. Além disso, a importância das expressões artísticas como ferramentas para compreender e reinterpretar a história e a sociedade serão destacadas, oferecendo novas perspectivas sobre os temas abordados.

Os filmes como expressão histórica: *La ciudad que huye* e *Retratos Fantasmas*

> *Ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também*

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades.

Canclini, 2006: 35.



Figura 1 Imagens de abertura do curta *La ciudad que huye*, 21".

A população argentina, antes orgulhosa da ocupação e afazeres em seus espaços públicos de convívio, tem migrado crescentemente para os *countries*, como se denominam os condomínios fechados, em geral. A projeção realizada para estes novos espaços de habitação se dá com a promessa de convívio entre pessoas iguais – entenda-se, de mesma classe social – em natureza, de pouco ruído e, principalmente, de segurança. As cidadelas fortificadas combinam colégios bilíngues, espaços esportivos e a garantia de um lugar idílico para as crianças crescerem livres e os aposentados usufruírem dos prazeres do lazer.

A população brasileira, por outro lado, sofreu muito com a periferização explosiva em bairros dormitórios desprovidos de toda a rede de assistência pública. Nos antigos bairros de camadas médias e média-baixa, cresceram as ruas privatizadas – porque fechadas à passagem pública – e a verticalização fortificada, inviabilizando a convivência e isolando seus moradores em seus lares. Os muros, as cercas e as demais estruturas de segurança proliferaram. O antigo lar foi se

tornando uma pequena fortaleza gradeada que restringe olhar e, ao mesmo tempo, apreende seus moradores, na promessa de trazer-lhes proteção.

Para além desses fenômenos, bairros fechados com o estilo Alphaville[3] se expandiram juntamente à malha rodoviária construída com financiamento público desde os anos 1990; privatizada em momento posterior, mantém-se subsidiada pelo Estado e pela cobrança de taxas em parques de pedágios.

Lucrecia Martel

Lucrecia Martel trouxe em seus longas-metragens os espaços fechados e restritos de lares, baseando sua primeira cinematografia na região de Salta, na Argentina. Os filmes se passam em residências ou lugares fechados e de convívio restrito entre seus personagens. O estilo da cineasta se constrói em enquadramentos de cena restritivos, em ângulos e cortes significativos, que costumam deixar o espectador com o incômodo de não conseguir dominar o ambiente ali apresentado. A preocupação primeira da diretora sempre foi com o ruído, com o som (Barrenha, 2013: 20). A partir dessa construção sonora, a imagem é elaborada; ou seja, primeiro ela decide o que quer transmitir com a sonoridade, para, posteriormente, eleger o lugar da câmera e definir a imagem, provocando as sensibilidades dos espectadores no incômodo cênico. Como efeito desta escolha de estética narrativa, está o tema do permanente isolamento de seus personagens e da maneira como a incomunicabilidade está entranhada nestes grupos.

[3] O Alphaville foi considerado um dos primeiros grandes empreendimentos privados de caráter de exclusividade no Brasil, e teve por modelo os subúrbios norte-americanos. O primeiro foi realizado no subúrbio de São Paulo, sendo agora um modelo e uma grife que se espraia pelo país.

ISSN: 2718-8310



Figura 2 – Tentativa de entrar em condomínio fechado. *La ciudad que huye*, 25".

O curta-metragem, *La ciudad que huye* (2006) foi concebido como parte de uma mostra do projeto *La ciudad em ciernes*[4], evento itinerante cuja temática explora as cidades como espaços de convívio e sua relação com o urbanismo e os direitos humanos. O projeto abrangeu doze cidades ao redor do mundo, incluindo localidades na Europa, África e América. A orientação de produção para o curta era que ele tivesse duração de 5 a 10 minutos e pensasse a urbanidade sob a perspectiva dos direitos humanos e de seus cidadãos.

No pequeno documentário de Martel, assistimos à expansão dos *countries* por meio de pesquisas em mapas, animações, fotos de geolocalização e filmagens aéreas. Também são apresentadas imagens captadas em *travelling*, pela janela de um veículo em movimento, passando por muros e cercas contínuas, logo se revelando como a parte externa de condomínios fechados. A cineasta não adentra em nenhum dos condomínios. Por isso, a captação da cena é construída de forma quase escondida, feita no enfrentamento das proibições do registro fílmico. Em frente aos portões de condomínios, a equipe conversa com seguranças e síndicos que não autorizam a entrada, mesmo quando informados de que se trata de um trabalho para a universidade. De maneira repetida, entrevemos e escutamos mal os seguranças agindo para conter a equipe, questionando se estão sendo filmados, devido à proibição. Essa abordagem

[4] CÍRCULO DE BELLAS ARTES DE MADRID, La ciudad en ciernes, 2024. Disponível em: <https://www.circulobellasartes.com/espectaculos/ciudad-ciernes-urbanismo-derechos-humanos/>. Acesso em: 11 de fev. de 2024.

ISSN: 2718-8310

cinematográfica, ou investigação fílmica, pode ser denominada como *contravisualidade* do espaço privado, demonstrando uma atitude de guerrilha do registro imagético.



Figura 3 – Imagem aérea da urbanização de Buenos Aires Grande com a quilometragem percorrida. *La ciudad que huye*, 4’02’’.

A estrutura deste breve documentário se baseia no contraste elaborado por meio da divisão do quadro de tela. De um lado, são apresentas imagens de muros dos condomínios fechados por alguns instantes. Em seguida, a tela escurece e, no quadro ao lado, observamos o contracampo das imagens, revelando o lado oposto à calçada do muro, formado pelo espaço urbanizado dos vizinhos excluídos, que residem de maneira precarizada. O som incidental é modificado a cada cena apresentada, sinalizando as contradições de campo e contracampo. Do lado dos muros e cercas há o silêncio, junto ao som do motor do carro e os ruídos de natureza, predominantes. No espaço urbano, contraposto, sobressaem os ruídos da vida em urbanidade, incluindo conversas, crianças, carros e demais sons comuns de um espaço de convívio ampliado e público. Ao longo do documentário, a diretora narra em *voice-over* o processo histórico de expansão das rodovias, a precarização das ferrovia e as políticas públicas iniciadas pela ditadura militar e aprofundadas pelo neoliberalismo dos anos 1990.

ISSN: 2718-8310

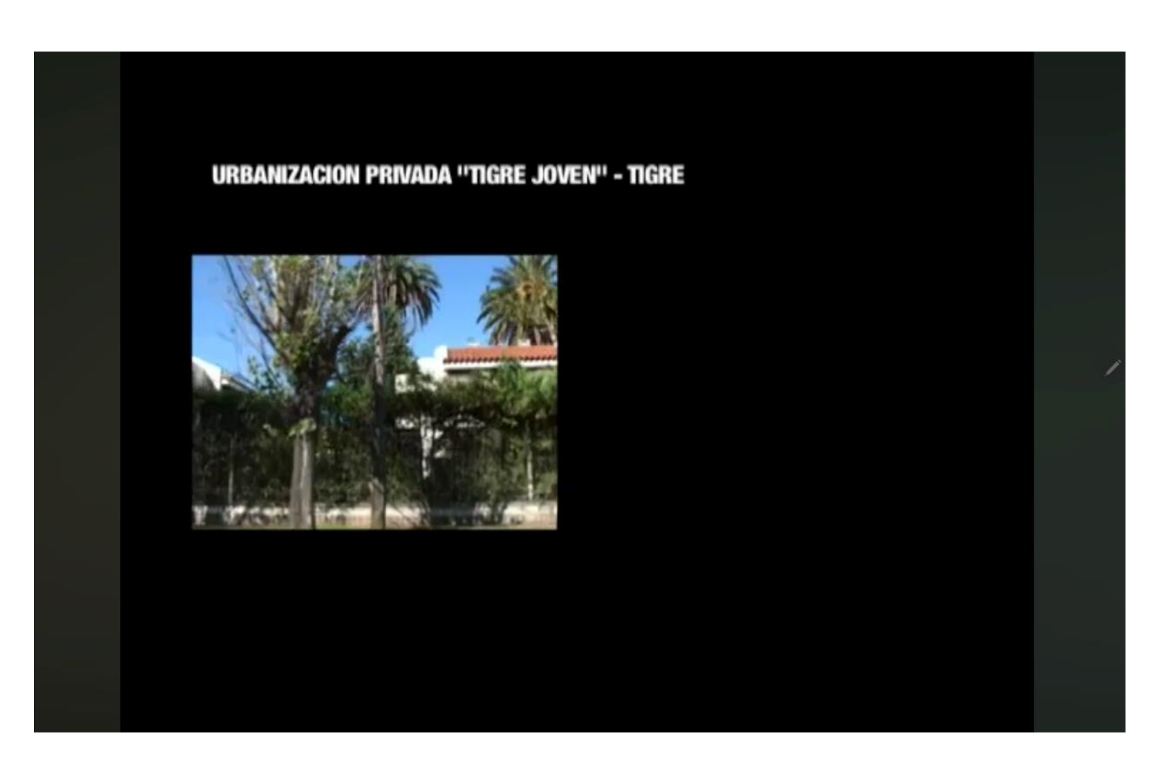


Figura 4: Cercamento da urbanização privada Las Palmas – Tigre. *La ciudad que huye*, 39".



Figura 5 - Vizinhos de frente - Urbanização privada Las Palmas – Tigre. *La ciudad que huye*, 40".

ISSN: 2718-8310

Kleber Mendonça Filho

O documentário *Retratos Fantasmas* (2023) de Kleber Mendonça Filho, foi filmado em digital, utilizando-se de pesquisa documental de imagens filmadas em diversos suportes técnicos, tais como Super 8, VHS, Betacam, material de arquivo, fotografias e imagens. Esse processo de produção constitui-se como uma ode a Recife e ao cinema, permeado pelos afetos que o mobilizam, pela fina ironia como abordagem de sua linguagem e pela melancolia envolvida nessas histórias.

A estreia ocorreu em circuito de festivais internacionais, como o Festival de Cannes. No Brasil, foi lançado pela plataforma de *streaming* Netflix e exibido em algumas salas de cinema no suporte fílmico de 35mm. Uma cópia foi encomendada especificamente pelo diretor para ser rodada em algumas salas de cinemas pelo país, e posteriormente arquivada na Cinemateca Brasileira, preservando as marcas provocadas na película pelas exibições. A intencionalidade de criar um documento histórico na própria película do filme foi levada adiante. Assim, o cineasta criou um documento histórico, tanto pela pesquisa e materiais utilizados, quanto pelo apreço e cuidado com sua produção, desde a escolha dos suportes utilizados até os princípios que guiaram a elaboração e finalização do filme, concebendo-o como resquício a ser arquivado.

O cineasta dividiu o longa-metragem em três partes, narradas por ele em *voice-over*. Em cada história narrada – e entre as três partes – há um entrelaçamento das vivências particulares do diretor, das histórias de Recife, das salas de cinema e do próprio cinema. Todos esses elementos são permeados pela perspectiva reflexiva dos afetos e sentimentos.

A primeira parte se passa no apartamento de Mendonça Filho, aborda a juventude de cineasta iniciante, a história de sua mãe, historiadora, e a experiência de crescer junto ao seu bairro. Progressivamente, assistimos ao surgimento de grades e muros, além de outros dispositivos de segurança. Há também os edifícios gigantes que foram fechando a orla de Recife e substituindo casas; a mudança não para aí, pois se estende aos amigos e vizinhos conhecidos. O espaço compartilhado com a vizinhança desde a infância nas ruas foi sendo restringido e as tornando vias de acesso em trânsito de carros, além de lugar de insegurança e medo. Esta primeira parte traz as referências documentais que estão presentes em seus dois primeiros longas, *O som ao redor* (2012) e *Aquarius* (2016), explicitando as imagens incidentais e sonoras que aquelas obras traziam e funcionando como uma narração de suas origens e afetos mobilizados.

ISSN: 2718-8310

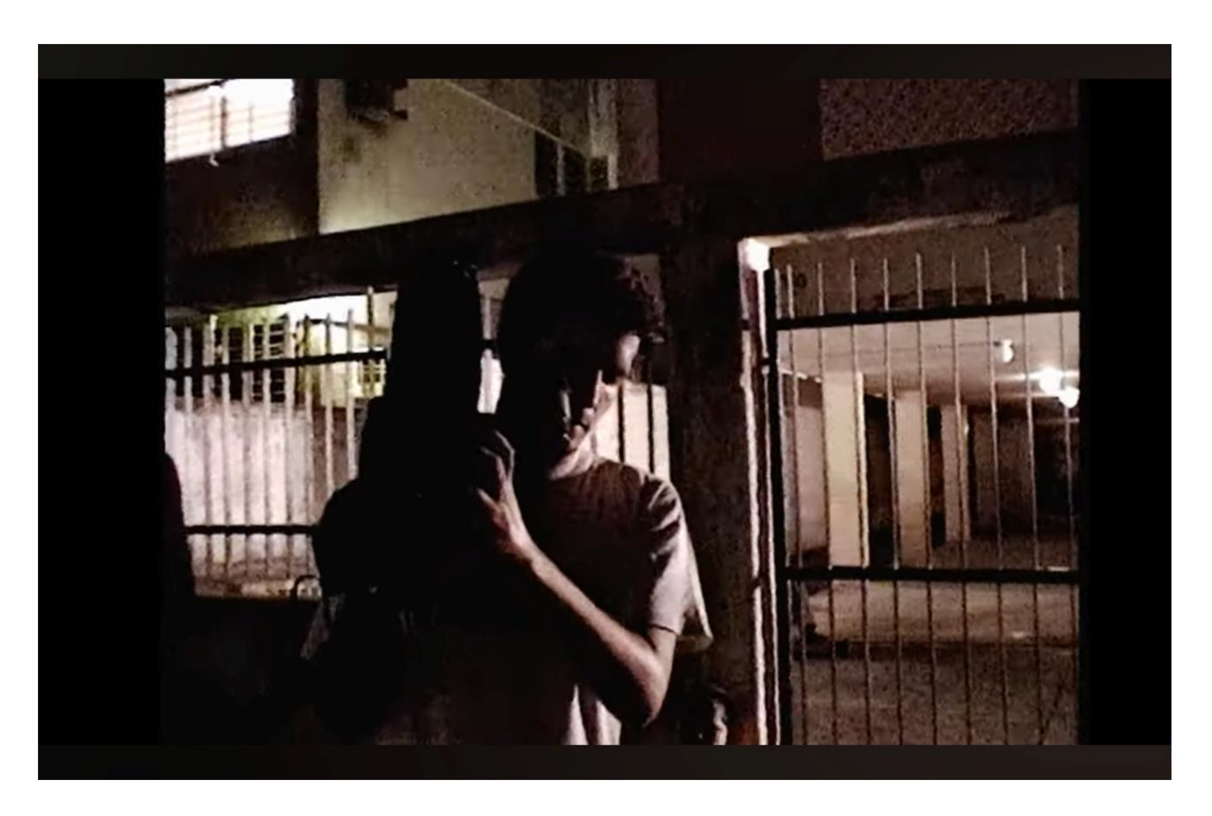


Figura 11 – Diretor e gradeado de sua residência, cena do trailer oficial de *Retratos Fantasmas.*

A segunda parte compreende a história do período áureo dos cinemas do centro da cidade. Essa parte é apresentada por meio de pesquisa histórica e documental, entremeada com a experiência vivenciada pelo cineasta como jovem estudante universitário que trabalhava nos cinemas do Centro e documentava, filmando, os seus dias e afazeres naquele tempo. Ele participou da experiência da gradual decadência das principais salas de cinema, seus fechamentos e a conversão de muitas delas em templos religiosos. As salas fechadas, os templos religiosos que surgiram naqueles antigos palácios de imagens em movimento, os espaços públicos que decaíram onde, antes, havia lugares de circulação da população, das elites locais e internacionais coexistentes.

ISSN: 2718-8310

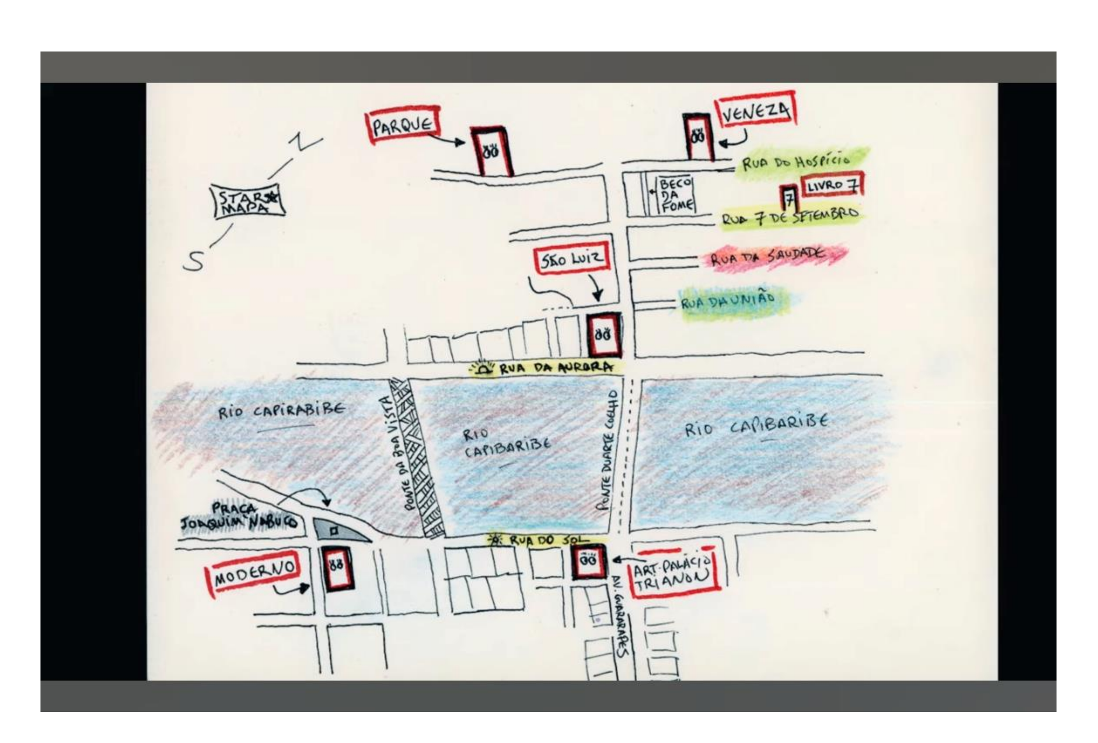


Figura 12 – Croqui desenhado para o documentário, parte do trailer oficial do filme *Retratos Fantasmas.*



Figura 13 – Fotografia de arquivo que compõe o documentário *Retratos Fantasmas*. Trailer oficial do filme.

Na terceira e última parte do documentário, a abordagem é ficcional. Mendonça Filho solicita um carro por aplicativo de viagens e aproveita para circular pelas ruas do centro do Recife nos dias contemporâneos à realização do documentário. Ele indica ao motorista que haveria paradas, e explica sua pretensão de passear ao longo do trajeto. Enquanto conversa com o motorista, Mendonça Filho fala sobre sua profissão, e imagens de farmácias sucedem e capturam o olhar situado no interior do veículo, filmadas em *travelling*. As redes farmacêuticas ocupam os locais onde antes se localizavam antigas casas e estabelecimentos comerciais, muitas vezes adaptando os imóveis existentes ou erguendo novas edificações para essa finalidade. As luzes brancas dos interiores explodem na tela, ressaltando as prateleiras repletas de produtos: trata-se de uma sociedade doente. A conversa no veículo envereda para o absurdo, assumindo uma narrativa de medo e terror.

A contravisualidade pode ser observada nesta obra de Mendonça Filho pela abordagem subversiva com que são realizadas as filmagens e trabalhados os temas de sua produção: os espaços privados encarcerados progressivamente, em nome de uma suposta segurança, e a consequente queda da qualidade de vida no isolamento, imposta gradualmente aos seus moradores; os espaços públicos de convivência da diversidade, que entraram em decadência, foram transformados, talvez, em escapes alternativos, como a religiosidade do mérito; e a explicitação de um adoecimento geral da população, com a expansão das redes farmacêuticas. Ao fim, o humor melancólico na ficcionalidade, o enfoque no fantástico e no medo.

Tanto a narrativa de Lucrecia Martel quanto a de Kleber Mendonça Filho têm a característica de dialogar com o cinema de terror e as narrativas de horror e medo. Seus filmes costumam adotar essa abordagem, influenciada pela formação cinéfila de ambos, e nutrida pelos filmes B de horror, comuns nas salas de cinemas e na programação televisiva dos anos 1970. O espaço urbano precarizado e o crescente isolamento no qual as populações foram inseridas em uma cultura do medo, juntamente aos afetos gerados pelo empobrecimento da vida interior e a falta do contato com o outro e, em consequência, consigo mesmo, são temas frequentemente explorados em seus trabalhos.

Sobre Cultura e Educação: da urbanidade às cidades, possibilidades de contribuição das expressões artísticas

No processo educacional, o espaço de vivência é lugar fundamental. É no diálogo que os estudantes encontram ou constroem suas referências. Entender a relação entre espaços-tempo com as memórias e experiências contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, ao se apropriarem das linguagens artísticas como provocadoras nesta ação.

Ao se pensar sobre a cidadania e sua vivência, acrescentado o progressivo desmantelamento da malha de trocas sociais na privatização do espaço público, percebemos o impacto em nossas sociedades, contemporaneamente. Vislumbram-se os crescentes acirramentos de nossas sociedades, desde a idealização da urbanidade e das cidades como esfera pública de trocas

sociais entre grupos diversos, (re)significadas com a experiência educacional, a partir do encontro com as expressões das linguagens artísticas. Como explica Martel em seu curta-metragem, as fraturas sociais foram sendo acirradas à medida que políticas públicas foram forjadas, não para a coexistência da sociedade, mas para a expansão privatista. Das malhas ferroviárias às rodovias de veículos automotores particulares, a ampliação de fortificações privadas em contraste ao conviver público nos conduziram aos nossos tempos de desconfiança e medo.

Em Mendonça Filho, os espaços públicos de convivência, as ruas do centro nas quais as principais salas de cinema existiam, o transporte urbano de bondes substituídos por veículos particulares são esvaziamentos que acarretaram a decadência e a falência da urbanidade. Porém, é sintomático que parte das imagens documentadas seja da resistência carnavalesca, que cada vez mais ocupa as avenidas e ruas das cidades brasileiras, com destaque para Recife nesse cenário. Talvez nessa prática, mais do que apenas observar uma *contravisualidade* possível, ela também seja estimulada.

Interessa agregar a esta discussão outra abordagem teórico-conceitual, a de colonialidade proposta pelo grupo de estudos *Modernidad/Colonialidad*, do qual Walter Mignolo é integrante. O grupo é formado por uma rede de pesquisadores que trabalham considerando perspectivas heterogêneas e transdisciplinares, além de intelectuais militantes e comprometidos com movimentos políticos e sociais (Soto, 2018). Mignolo avisa sobre "o lado mais escuro da modernidade ocidental", qual seja, a colonialidade em sua feição de colonialidade do poder. Esse processo foi forjado desde a expansão capitalista deflagrada no Renascimento, e desde a invasão das Américas permanece em andamento. O neoliberalismo como política de desmonte do estado e crescente privatização, mas mais do que isso, de ação de estado mínimo para alguns e de regras e contenção para muitos, trouxe o processo crescente de controles de nossos tempos e do esgarçamento de nossa malha social. Nessa face, a colonialidade se sustenta nos controles do Poder, do Ser e do Saber, atuando em nossas subjetividades e mobilizando uma política de afetos.

Pensamos que a cidadania é algo de grande complexidade, passível de diversos entendimentos. Entretanto, coaduno com os princípios da proposta pedagógica progressista, defendida por Paulo Freire, na qual a alfabetização política é a base a partir da qual se objetiva o projeto pedagógico. A conscientização crítica dos sujeitos é o alicerce que fundamenta e pode levar à transformação social. O jovem estudante, nesse contexto, é pensado como capaz de superar a consciência básica, alicerçado no estímulo, ao refletir sobre sua condição existencial. Para Freire é necessário aprender a ler o mundo antes, sendo que:

> *O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler as palavras. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres*

> *humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo*
>
> Freire, 2011: 15.

Acrescento, ainda, a reflexão de Milton Santos sobre a coexistência de tempos, nos quais "o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente" (Santos, 2002: 153). A utilização em abordagem interdisciplinar pode contribuir para a melhor apreensão e para a consciência crítica por Freire instigada. Como diz, mais uma vez, Santos: "O espaço são as formas mais a vida que as anima" (Santos, 2002: 103). Já as imagens, sendo fílmicas ou de outros sistemas sígnicos, também são um campo de disputas e tensões sociais, como indica Wiliam Mitchell.

A proposta apresentada na introdução deste artigo, baseada na análise de Mirzoeeff sobre o direito a olhar, justifica a abordagem proposta pelos documentários indicados para análise e realizada por seus documentaristas. Eles problematizaram a visualidade restritiva da colonialidade do olhar em sua feição de colonialidade do poder. Os cercamentos (ou seriam fortificações?) nos quais os condomínios fechados argentinos se organizaram, assim como o engradeamento crescente dos lares de Recife e o abandono progressivo do centro da cidade e de seus espaços de vivência urbanizada, provocaram o esgarçamento geral das alianças sociais. A contravisualidade expressiva da linguagem cinematográfica possibilitou a contraposição às restrições da colonialidade do poder e de suas visualidades existentes.

Na cidade, os lugares públicos são agregadores da capacidade de encontros, mas não são, evidentemente, um espaço no qual se resolvam conflitos ou as fraturas sociais. Entretanto, nesses lugares há a possibilidade de se estabelecerem novos arranjos e se constituírem situações de convívio, trocas e alianças, forjando possibilidades ímpares não imaginadas.

Nesse sentido, a experiência como professora universitária em uma instituição pública proporciona cenários inesperados. Tanto em sala de aula quanto no *campus* universitário, a interação entre grupos que, devido às suas origens sociais e locais de residência, antes estavam segregados em comunidades relativamente homogêneas, abre caminho para possibilidades de transformação e desenvolvimento de consciência crítica que, em outros contextos, seriam improváveis ou muito difíceis de ocorrer. Nesse sentido, é importante encorajar a disposição para experienciar a consciência crítica, e como educadores, devemos considerar o ambiente educacional (mas não exclusivamente ele) como um espaço propício para esse estímulo.

Bibliografia

Barrenha, N. (2013). A experiência do cinema de Lucrecia Martel: Resíduos do tempo e sons à beira da piscina. São Paulo: Ed. Alameda.

Barrenha, N. (2019). Espaços em conflito: ensaios sobre a cidade no cinema argentino contemporâneo. São Paulo: Intermeios.

Canclini, N. (2008). Culturas Híbridas São Paulo: EDUSP.

Canclini, N. (2006). Consumidores e Cidadãos. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Círculo De Bellas Artes De Madrid, La ciudad en ciernes, 2024. Disponível em: <https://www.circulobellasartes.com/espectaculos/ciudad-ciernes-urbanismo-derechos-humanos/>. Acesso em: 11 de fev. de 2024.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 32 no. 94/junho/2017.

Mitchell. W. (2017). O que as imagens realmente querem? ALLOA, Emmanuel. Pensar a Imagem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 165-189.

Mirzoeff, N. (2016) “O direito a olhar”. *ETD - Educação Temática Digital,* Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745–768, p. 746. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em 7 fev. de 2024.

Santos, M. (2002). Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP.

Simião, S. (2024). “La Ciudad que huye”: O cinema como expressão sensível dos modos de viver nos *countries*, condomínios e bairros fechados de Buenos Aires. Tese de Doutorado defendida na História, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

Soto, D. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. Ciencia Política. N.5, enero-junio 2008.

Filmografia

Aquarius. Direção: Kleber Mendonça Filho. Roteiro: Kleber Mendonça Filho. Produção: Carlos Diegues. Brasil: Emilie Lesclaux (CinemaScópio) Saïd Ben Said e Michel Merkt (SBS,

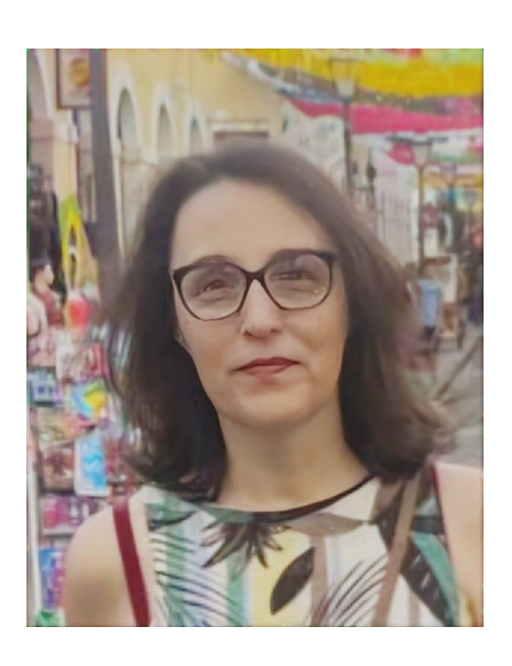
França), 2016. (145m), son. color.

LA ciénaga. Direção: Lucrecia Martel. Produção: Lita Stantic. Roteiro: Lucrecia Martel. Argentina: Lider Films, 2002. (100min), son. color.

LA ciudad que huye. Direção: Lucrecia Martel. Produção: Santiago Leiro, Vanina Berghella, Fabian Beremblum. Roteiro: Lucrecia Martel. Argentina: Estudio Fantasma, 2006. (5 min), son. color.

O som ao Redor. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Roteiro: Kleber Mendonça Filho. Brasil: CinemaScópio, 2012. (131 min.), son. color.

Retratos Fantasmas. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Roteiro: Kleber Mendonça Filho. Brasil: CinemaScópio, 2023. (93 min.), son. color.



Mônica Brincalepe Campo

Professora Associada do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia desde 2011 (UFU – Uberlândia – MG) e Professora Permanente do Programa de Pós- Graduação em História da mesma Universidade. Tem experiência com ênfase em História da América Contemporânea e História do Brasil Contemporâneo. Desenvolve pesquisa na interface Cinema e História, Culturas Visuais e temáticas relacionadas às Temporalidades, Memória e História.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

O CINEMA DOCUMENTAL E AS POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO E ENSINO DA HISTÓRIA DA REVOLUÇÃO MEXICANA

EL CINE DOCUMENTAL Y LAS POSIBILIDADES DE REPRESENTAR Y ENSEÑAR LA HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

DOCUMENTARY CINEMA AND THE POSSIBILITIES OF REPRESENTING AND TEACHING THE HISTORY OF THE MEXICAN REVOLUTION

Robson Nunes da Silva
Universidade Federal de Goiás
robsonsilva@discente.ufg.br

Resumo

O artigo aborda a relação entre a representação histórica presente no filme documental e seus usos no processo de ensino de história. Trata-se de compreender a Revolução Mexicana (1910-1920) representada nos documentários Los últimos Zapatistas Héroes Olvidadados (2001) e Pancho Villa: La Revolución no ha Terminado (2006) do cineasta documentarista mexicano Francesco Taboada Tabone. O texto visa discutir a partir das experiências zapatistas e villistas, evidenciadas através da perspectiva imagética do cineasta, os contornos da ruptura histórica revolucionária iniciada em 1910, bem como os elementos de uma sociedade em crise que apresenta pautas sociais históricas ainda em curso. O foco da análise se volta para as histórias colocadas em imagens em contraposição à historiografia oficial sobre o tema.

Palavras-chave: Revolução Mexicana, Cinema Documental, Zapatismo, Villismo, Movimentos Sociais.

Resumen

El artículo aborda la relación entre la representación histórica presente en el cine documental y sus usos en el proceso de enseñanza de la historia. Se trata de comprender la Revolución Mexicana (1910-1920) representada en los documentales Los zapatistas Héroes Olvidados (2001) y Pancho Villa: La Revolución no ha Terminado (2006) del documentalista mexicano Francesco Taboada Tabone. El texto pretende discutir, a partir de las experiencias zapatistas y villistas, evidenciadas a través del imaginario del cineasta, los contornos de la ruptura histórica revolucionaria iniciada en 1910, así como los elementos de una sociedad en crisis que presenta

agendas sociales históricas aún vigentes en curso. El foco del análisis gira en torno a los relatos colocados en imágenes en oposición a la historiografía oficial sobre el tema.

Palabras clave: Revolución Mexicana, Cine Documental, Zapatismo, Villismo, Movimientos Sociales.

Abstract

The article addresses the relationship between the historical representation present in documentary film and its uses in the history teaching process. It is about understanding the Mexican Revolution (1910-1920) represented in the documentaries Los las Zapatistas Héroes Olvidados (2001) and Pancho Villa: La Revolución no ha Terminado (2006) by Mexican documentary filmmaker Francesco Taboada Tabone. The text aims to discuss, from the Zapatista and Villista experiences, evidenced through the filmmaker's imagery perspective, the contours of the revolutionary historical rupture that began in 1910, as well as the elements of a society in crisis that presents historical social agendas that are still ongoing. The focus of the analysis turns to the stories placed in images in opposition to the official historiography on the topic.

Keywords: Mexican Revolution, Documentary Cinema, Zapatismo, Villismo, Social Movements.

Introdução

O surgimento do filme documental originou-se do desejo de capturar com uma câmera a realidade dos indivíduos, as experiências humanas do tempo e no espaço, com o propósito, a princípio, de informar e envolver o espectador por meio de um discurso direto. Na evolução do gênero, uma nova abordagem, para este formato de fazer filmes, emergiu com os trabalhos de Robert Flaherty na década de 1920, o que resultou na criação do que é considerado o primeiro filme de não ficção, "Nanook, o esquimó" (1922). A partir de então, o conceito de documentário passou a ser usado para descrever o gênero cinematográfico que retrata eventos do mundo real. Em outras palavras, o documentário é visto como uma "*produção audiovisual que documenta eventos, personagens e situações ancoradas no mundo real (ou histórico), tendo como protagonistas os próprios 'sujeitos' da ação"* (Lucena, 2018: 11). Assim, pode-se dizer que o cinema nasceu como documentário.

Os filmes, ao longo do último século, documentaram e registraram aspectos da vida cotidiana, como em *A Saída da Fábrica Lumière em Lyon e A chegada do trem na estação* (1895) dos irmãos Lumière. Ganhou espaço para a representação da imaginação fílmica ao principiar a utilização de roteiros, figurinos, atores, cenários e maquiagem, como nos trabalhos de George Méliès (1861-1938) em *Viagem à lua* (1902) e *A conquista do Pólo* (1912). Com D. W. Griffith, se estabeleceu as bases da uma nova linguagem fílmica ao introduzir elementos como os closes, a montagem paralela, a alternância de gêneros, o galã e a mocinha indefesa, inaugurando, assim, nas primeiras décadas do século 20, uma poderosa indústria cinematográfica. Os filmes também foram utilizados como instrumento de difusor de ideologias dado o seu poder pedagógico de gerar símbolos junto à sociedade, sobretudo nos momentos de tensões políticas e militares durante a primeira metade do século passado (Lucena, 2018).

Nessa jornada, o cinema introduziu, para além de ilustrar eventos do cotidiano ou paisagens, uma linguagem nova com imagens em movimento ao representar e narrar as ações humanas, resultado de experiências individuais e coletivas, evidenciando suas tensões, paixões, imaginações, fantasias, rupturas e/ou continuidades históricas. Isso possibilitou, de uma forma revolucionária, a difusão da informação, da narrativa do fato ocorrido ou imaginado, bem como a capacidade de produzir problematizações no campo do ensino e do ensino de história. Imprimiu o retrato de novas formas de pensar, representar e criar a si próprio, sujeitos e instituições, fenômenos políticos, sociais, culturais, econômicos e históricos. Assim, os filmes podem e têm sido utilizados como registro do real, sob a perspectiva do cineasta, como produto para atender à demanda do setor de entretenimento, e, mais recentemente, para processos educativos. Não é novidade que o filme produz imagens que educam.

Essa possibilidade de reconstrução histórica através do audiovisual está encontrando seu lugar nos espaços de formação e educação, fornecendo uma alternativa de aprendizagem como complemento aos outros instrumentos de aprendizagem histórica, como do livro didático. Por um lado, os filmes e documentários, alinham suas narrativas com o material didático utilizado

nas escolas e à cultura dominante de sua época; e por outro, ao refletir o mundo real, entrega, em imagens, o que a história oficial "esqueceu" de lembrar.

Entendendo que com o filme, em nosso caso o filme documental, é possível promover o processo de ensino e aprendizagem em história nos mais diversos espaços de educação, trago para a reflexão neste estudo uma discussão sobre a história, ou as histórias da Revolução Mexicana (1910-1920) a partir dos documentários *Los Últimos Zapatistas Héroes Olvidados* (2001) e *Pancho Villa: La Revolución no há Terminado* (2006), ambos do cineasta documentarista mexicano Francesco Taboada Tabone (1973). O estudo possui como objetivo, trazer para a reflexão relatos revolucionários de homens e mulheres que lutaram ou que, de alguma forma direta ou indireta, participaram das forças insurgentes zapatistas e villistas e que viveram para contá-las. Sob a perspectiva narrativa do cineasta, apresentar, através da tradição oral e a memória coletiva capturada pelo olhar mediado pela câmera filmadora, histórias que a historiografia oficial sobre o tema insiste em não recordar. Como isso, explorar como o uso do audiovisual pode atuar no processo de educação para repensar de forma crítica a educação histórica sobre a Revolução Mexicana.

Para alcançar os objetivos propostos, percorro caminhos metodológicos que são construídos no processo de interpretação das imagens; dessa forma, a metodologia inclui a análise externa e interna aos documentários. Os filmes são compreendidos como fruto de seu tempo inseridos no contexto de tensões políticas, econômicas e sociais que atingiram o México na transição do século 20 para o século 21; em quais condições foram produzidos, se houve censura, qual apoio recebeu para a execução dos projetos, duração da execução, equipe, instrumentos utilizados, entre outros fatores externos aos filmes. Para a análise interna, da imagem propriamente dita, explorar os enquadramentos, as sequências, os cenários, a utilização de audiovisual externo e as imagens de arquivos para, assim, escutar e ver, por ambas as dimensões (externa e interna) as histórias sobre a Revolução Mexicana.

A Revolução Mexicana (1910-1920): causas, personagens, fases e consequências

As décadas que antecedem a ruptura da prolongada ditadura do general Porfírio Díaz (1865-1911) no México, foram de um período de significativo desenvolvimento econômico, bem como pelo aprofundamento das desigualdades sociais, resultado da crescente concentração de propriedades e riquezas. Com Díaz, o México integrou-se ao comércio mundial através das relações estabelecidas com os Estados Unidos. Com essa relação, o México entrou em um processo de modernização muito impulsionado pela grande malha ferroviária que foi construída nesse período. Ao mesmo tempo, Díaz promoveu uma centralização política em torno de sua pessoa, de um restrito número de pessoas mexicanas e de grupos políticos tradicionais. Com a relação política e econômica estrangeira, beneficiou o capital internacional. Dessa forma, as elites mexicanas marginalizadas desse processo, começaram a exercer oposição política à Díaz acompanhadas pelas camadas populares que sofriam com os efeitos desmedidos da exploração econômica, política e social, fruto do avanço capitalista no campo. É importante destacar, que

o México desse período era essencialmente rural. Os camponeses, sobretudo os pequenos proprietários rurais e os povos indígenas tiveram suas terras expropriadas. A modernidade de Díaz concentrou a riqueza e produziu uma enorme massa de camponeses desprovidos de terras para a sobrevivência. Foi sob essas condições que, entre 1910 e 1911, eclodiu a Revolução Mexicana, a primeira grande revolução popular do século 20 (Barbosa, 2008).

Porfírio Díaz se reelegeu, pela sétima vez, para o mandato de 1910-1914, apesar de anunciar que se aposentaria em 1910. Diante do ocorrido, Francisco Madero, importante político e membro do Partido Nacional Antirreeleicionista, partido de oposição, foi um candidato obstinado naquela eleição se opondo ao resultado da eleição. Madero, vindo de uma família tradicional e rica do Estado de Coahuila, chamou os mexicanos, sob o Plano de *San Luis Potosí*, a se rebelarem contra a reeleição e a ditadura de Díaz. A Revolução teve data e hora para começar: dia 20 de novembro de 1910, às 18 horas. O chamado de Madero, impulsionou a causa anti reeleição e agregou dois grupos que formaram as tropas Maderistas: um liderado por Pascual Orozco e outro por Francisco “Pancho” Villa. No rebentar da revolução maderista, outra revolução se iniciou no Sul, no Estado de Morelos, liderada por Emiliano Zapata, com o objetivo de restituir as terras comunais expropriadas pelas grandes haciendas da região. Assim, depois de cinco meses de conflito, no dia 25 de maio de 1911, Porfírio Díaz renunciou à presidência e em 31 de maio zarpou para a Europa. Francisco León de La Barra assumiu como interino até que ocorressem novas eleições (Barbosa, 2008).

Em 1º de outubro de 1911, Francisco Madero foi eleito presidente do México pelo Partido Progressista Constitucional. Madero, com sua curta passagem pela presidência (novembro de 1911 a fevereiro de 1913), enfrentou resistência e oposição. Os zapatistas continuaram em armas, pois Madero havia traído os acordos firmados com os mesmos do grupo. Os partidários de Díaz, opositores de Madero, executaram tentativas de golpe e revoltas continuaram ocorrendo em várias partes do território nacional como a do general Bernardo Reyes e Pascoal Orozco no Estado de Chihuahua. Após três tentativas de golpe, os golpistas liderados pelos contrarrevolucionarios Victoriano Huerta, Manuel Mondragón, Félix Díaz e Bernardo Reyes, destituíram o presidente Madero, que foi forçado a renunciar em 18 de fevereiro de 1913, e na sequência, assassinado junto com seu vice-presidente José María Pino Suárez na noite de 22 de fevereiro de 1913. O caminho percorrido pela oposição para a derrubada de Madero foi marcado por tumultos, prisões e muitas mortes. Os dez dias de intenso combate (19 a 28 de fevereiro de 1913) ficaram conhecidos por *Decena Trágica* (Barbosa, 2008).

A guerra continuou. Victoriano Huerta, após o golpe que o colocou na Presidência da República, enfrentou grandes exércitos que haviam se formado até aquele momento de Norte a Sul. Venustiano Carranza, governador de Coahuila, Álvaro Obregón e Plutarco Elías Calles, sob a proclamação do Plano de Guadalupe, lideram uma das frentes de resistência à Huerta orientados pela Constituição de 1857, desrespeitada por Huerta. Carranza foi nomeado chefe do Exército Constitucionalista. No Sul, as forças zapatistas em Morelos permaneceram em luta contínua desde o breve governo de Madero. Os zapatistas, um grupo formado por camponeses e pequenos proprietários possuíam como projeto social o Plano de Ayala que, entre muitos

ISSN: 2718-8310

temas emergenciais, exigia a imediata devolução das terras expropriadas, sobretudo durante o governo de Díaz. Ao Norte, a Divisão do Norte, comandada por Pancho Villa, agrupava aproximadamente 30 mil soldados, entre eles homens e mulheres. Essas, entre outras, as principais forças de coalizão que opuseram ao governo Huerta e exigiam a dissolução do exército federal em 1914 (Barbosa, 2008).

Entre agosto de 1914 e outubro de 1915 a Revolução se intensificou e o México viveu um período de maior intensidade do conflito. Apesar dos revolucionários formarem um grupo heterogêneo, uma tarefa comum se projetou no horizonte dos revolucionários, derrotar Huerta, pacificar o país, reorganizar o Estado e promover as reformas econômicas e sociais exigidas pelas camadas populares. A coalizão de forças venceu Huerta, que no dia 14 de julho de 1914 fugiu da capital. Após a renúncia, a capital foi ocupada pelas forças constitucionalistas. Ao romper com Carranza, os exércitos comandados por Pancho Villa e Emiliano Zapata, em dezembro de 1914, ocuparam a Cidade do México como resposta às divergências revolucionárias com os Constitucionalistas. Essa ocupação, que rendeu a famosa fotografia de Villa e Zapata no Palácio Presidencial (Barbosa, 2008).

A guerra continuou entre Carranza, villistas e zapatistas. A partir de 1915 as forças camponesas recuaram ao Sul e ao Norte. Em 1916, Carranza consegue retomar o controle da capital. Em 1917, através de uma Assembleia Constituinte, uma nova carta foi promulgada e Carranza tomou posse. Foi o triunfo do constitucionalismo. Durante seu governo, Carranza se mostrou um político muito conservador. Entre novembro de 1918 e junho de 1920 disputou com Obregón o poder político. Os villistas são derrotados por Obregón da Batalha de Celaya e Villa “retirou-se” para uma fazenda em Durango; Zapata foi traído e, em uma emboscada, na fazenda de Chinameca, assassinado em 10 de abril de 1919. A guerra entre as facções finalizou com a vitória de Álvaro Obregón na eleição presidencial. Obregón tomou posse em 1º de dezembro de 1920, consolidando o fim do conflito armado (Barbosa, 2008).

Os filmes e a Revolução mexicana

Os eventos ocorridos nos dez anos de insurgência ecoaram nas décadas seguintes e a filmografia onde a Revolução Mexicana serve de contexto à trama, é vasta. Para o propósito desse estudo, quero antes mencionar dois momentos da indústria cinematográfica mexicana que produziram filmes que trouxeram debates críticos sobre os anos de conflito, como os filmes do cineasta mexicano Fernando de Fuentes, nos anos de 1930, e a filmografia sobre a Revolução institucionalizada durante e após a consolidação do Estado revolucionário nos anos de 1940. A institucionalização proporcionou conteúdos nacionalistas propagados pela comunicação de massas, pela educação, pelo entretenimento e através da criação artística. O cinema foi instrumento dessa construção, por vezes financiado pelo Estado, ou até, censurado pelo mesmo. A análise de alguns filmes das décadas de 1930 e 1940, que veremos a seguir, refletem esse processo.

Na década de 1930, Fernando de Fuentes se destacou por narrar o passado revolucionário sob perspectiva crítica. *El compadre Mendoza* (1933), conta sobre um rico proprietário de terras (*hacendado*) que se articula entre os diferentes grupos em batalha. Entre os combatentes que passam por sua propriedade, sua relação com os zapatistas é mais próxima. No entanto, o proprietário trai seu amigo zapatista. O filme, uma adaptação da novela de Mauricio Magdaleno, faz crítica ao regime carranzista[1] que triunfa sobre os zapatistas traindo-os. Em *Vámonos con Pancho Villa!* (1935), conta sobre um grupo de amigos, *os Leones de San Pablo,* que se juntam ao exército liderado por Pancho Villa. Para esse filme, Fuentes adaptou a primeira parte da novela de Rafael Felipe Munõz, terminando o filme pouco antes da batalha e da tomada de Zacatecas por Villa e os villistas. Quando uma epidemia atinge os combatentes villistas, um dos Leones questiona a decisão tomada pelos superiores de queimar o corpo junto com todos os seus pertences para evitar a propagação da doença. Após a execução da ordem, o combatente villista, interpretado por Antonio R. Frausto, é deixado para trás por Villa que parte para batalha em Zacatecas. O filme é uma crítica à figura heroica de Villa e possui um final alternativo, em razão da censura. Para Fuentes, a estética de seus filmes deveria substituir o típico final feliz hollywoodiano. Sobre os dois filmes disse Mraz: "*El compadre Mendoza desmistifica o carrancismo como movimento revolucionário, e Vámonos con Pancho Villa! 'desmistifica' uma das grandes lendas do conflito*" (2009: 436).

Nos anos de 1940, os filmes sobre a Revolução se afastaram desse caráter crítico que se fez presente na década anterior. A filmografia dessa década ficou conhecida por Época de Oro do cinema mexicano, em razão das grandes produções e do alinhamento da indústria à Revolução institucionalizada com a chegada ao poder de Manuel Ávila Camacho, presidente do México entre 1940 e 1946. A narrativa fílmica das principais obras, se afasta da representação do sentido de triunfo da traição para dar lugar à ideia de luta desgarrada que dá origem a uma nação unida e a um país de instituições. Com isso, a ideia do conceito de mexicanidade e homogeneidade começou a ser desenhada pela doutrina governista objetivando uma "unidade nacional" em torno da Revolução. Por essa razão, fica evidente que "*os filmes realizados depois de 1940 quase sempre se localizam no contexto do período de 1913 e 1914, quando as forças revolucionárias se uniram para combater a usurpação de Victoriano Huerta"* (Mraz, 2009: 434).

John Mraz definiu aqueles que participaram com entusiasmo na busca governista pela identidade nacional como "orgia da uniformidade nacionalista financiada pelo Estado" (2009: 439). A equipe do cineasta Emilio Fernández e do fotógrafo Gabriel Figueroa produziram alguns filmes de significativo destaque nos anos 1940 contribuindo para uma poderosa articulação estética mexicana. Está claro que Fernández estava particularmente alinhado à ideologia dominante. Ele disse:

> *"Meus próprios filmes se baseiam nas experiências da minha vida com meu próprio povo. Pertenço à uma família muito humilde. Em*

[1] Partidários de Venustiano Carranza.

> *um nível social, todos formamos uma só classe no México, graças aos benefícios da Revolução. A todos nos unifica um só pensamento: o México. Penso que em uns poucos anos teremos um país maravilhoso e muito sólido".*
>
> *Monsiváis apud Mraz, 2009: 439-440.*

As grandes produções de Fernández Figueroa sobre o tema da Revolução são: *Flor silvestre* (*1943***)** *e Enamorada (1946). Flor silvestre conta a história do filho de um homem rico que se apaixona por uma mulher* pobre. Ele decide juntar-se com ela e unir-se à Revolução. No entanto, o relacionamento do casal é interrompido quando bandidos disfarçados de revolucionários capturam sua esposa e filho e o obrigam a se entregar. Ele é executado. Sua esposa fica com o filho que representa o Estado Revolucionário. *Enamorada* é basicamente um remake de A Megera Domada, de Shakespeare. O general José Juan Reyes captura a cidade de Cholula e lá conhece Beatrice, a filha rebelde de um velho rico da cidade. O relacionamento deles é turbulento, mas depois de muitos escândalos, Beatrice deixa no altar o gringo, com quem planejava se casar, e perseguiu José Juan, que cavalga para a batalha (Mraz, 2009).

Elencar as produções cinematográficas dessas gerações é importante, ainda que parte delas não sejam filmes documentais, porque suas histórias e relatos visuais demonstram como parte dos cineastas da geração de 1930 apontaram críticas e desencantos relacionados aos anos de conflito armado e como a representação do passado revolucionário, após a consolidação da indústria cinematográfica nos anos de 1940, participou do processo de formação da identidade revolucionária se afastando do olhar crítico da década anterior. Fica evidente que o filme representou e ainda representa a diversidade dos espaços vivenciais e gamas de expectativas dos diferentes grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente na insurreição armada de um momento decisivo da história mexicana, salvo quando ocorre censura estatal. Mencionar as tendências cinematográficas dos anos de 1930 e 1940, nos fornece suporte para analisar a narrativa fílmica de Tabone e situá-la no debate sobre a Revolução de 1910 no contexto histórico da primeira década do século 21.

Los Últimos Zapatistas, Héroes Olvidados e Pancho Villa, la Revolución no ha Terminado

Os dois documentários trazidos para essa pesquisa, reuniu testemunhos de homens e mulheres que participaram da Revolução, ou por ela foram atingidos, e viveram para contar. Os filmes narram os eventos da Revolução Mexicana sob a perspectiva de narradores e narradoras que destacam os principais eventos da guerra, como: as causas, seus protagonistas, vitórias, derrotas, traumas e expectativas, através de experiências vividas ao lado dois líderes da insurgência camponesa mexicana: Emiliano Zapata e Francisco Villa. E, através desses relatos, presentes na tradição oral e na memória coletiva, desvela e evidencia experiências de zapatistas e villistas ainda vivos no início da primeira década do século 21, promovendo uma imersão

sobre o passado e o presente da história da Revolução do México no contexto de ascensão do neoliberalismo dos anos de 1990 e em suas consequências na década seguinte.

Em *Los últimos zapatistas, héroes olvidados* (2001), são os zapatistas que detalham a experiência da guerra contra a opressão do latifúndio e do Estado. Ao promover esse "resgate", um tecido entre passado e presente se costura entrelaçando os eventos da Revolução, a vida e morte de Zapata, e o encontro entre duas gerações de zapatistas. O documentário é composto por dois grandes temas: Zapata e "Tierra y Libertad". Na primeira parte, uma série de capturas evidenciam a relação de encantos, desencantos e denúncias sobre a Revolução Mexicana. Na Segunda parte, "Tierra y Libertad", assistimos ao discurso do presidente Carlos Salinas (1988-1994) que diz: "*Juárez y Zapata son inspiradores de nuestro régimen. Por eso modificamos el artículo 27 de la Constitución, para llevar más recursos al campo*" (Los últimos zapatistas, héroes olvidados). Seu discurso e suas ações de governo para o campo são considerados uma traição aos ideais de Zapata e dos zapatistas veteranos que denunciam os riscos dessa política e a condição precária que vivem com a pouca ajuda governamental.

A referida modificação do artigo 27 da Constituição revolucionária de 1917, fez parte do projeto de adesão do México ao Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCAN) e é denunciada pelos entrevistados como uma ameaça à existência e manutenção da autonomia dos *pueblos*. Sobre essa modificação escreveu Tabone:

> "*de un instante al otro, el gobierno de México vertió sobre los pueblos todo el rigor de la economia de mercado en um setor. [...] Como lo ha declarado el historiador Lorenzo Meyer en distintas entrevistas, esta reforma en las que la propiedad de la tierra deja de pertenecer al Estado y pasa a manos de particulares, fue decisiva para la aprobación del Tratado de Libre Comercio por parte de Estados Unidos"*
>
> Tabone, 2013: 154.

Em *Pancho Villa, la revolución no ha terminado*, a história oral e a memória coletiva também foram o caminho escolhido para a representação imagética da experiência revolucionária de Pancho Villa e dos villistas. Ex-combatentes, testemunhas oculares, filhos e filhas de Villa e descendentes de combatentes da Divisão do Norte formam o conjunto de narradores e narradoras que compõem a representação histórica da revolução villista e a atuação decisiva do mesmo durante os anos de conflito, sobretudo em relação às questões de natureza estrangeiras. O documentário destaca os feitos de Villa e dos que o seguiram em batalhas e projetos na região Norte do México. É pelo prisma destas testemunhas que o documentário apresenta a imagem de um sentimento coletivo de que a revolução villista foi um grande triunfo dos camponeses pobres em resistência aos grandes proprietários de terras e, que o levante armado, iniciado em 1910, não foi concluído e ainda está em curso.

ISSN: 2718-8310

Em *Los Últimos Zapatistas e em Pancho Villa*, relatos e recordações descrevem situações que, possivelmente, pouco saberíamos através da educação histórica oficial. Assim, quero a seguir, apresentar alguns dos relatos que descrevem a revolução vista por homens e mulheres alinhados ao pensamento de reformas sociais zapatista e villista. Aqui, a palavra revolução com "r" minúsculo é utilizada para diferenciar da versão institucionalizada. Assim, quero ressaltar três pontos que percorre os dois documentários: o imaginário coletivo sobre a natureza humana e mítica dos líderes insurgentes Emiliano Zapata e Pancho Villa; os horrores da guerra praticados por ambos os lados, revolucionários e contrarrevolucionários (forças do governo) e o sentimento em relação aos resultados do conflito e suas consequências ainda hodiernas na transição do século passado para este século. Para cumprir o objetivo, tratarei dos dois documentários concomitantemente, intercalando quando necessário.

Em *Los Últimos Zapatistas*, o Coronel Emeterio Pantaleón conta como sua a adesão ao zapatismo foi involuntária. Pantaleón conta que foi contra a sua vontade levado pelo próprio Emiliano Zapata quando ele estava em uma localidade chamada La Lluvia levando o gado para beber água. No encontro com Zapata, este lhe prometeu recuperar o que deles foram roubados, seguindo os ideais de Otílio Montaño[2] . Contudo, a promessa de recuperar a terra, a água e a justiça são para as gerações futuras, pois quem acompanhasse Zapata nessa luta, morreria por uma causa justa, afirmou Emiliano. Pantaleón, sentado e envolvido por produtos da terra, conta sua história mesclando relatos de violência, o caso do seu sequestro, com a natureza da causa e a necessidade de juntar forças com os revolucionários.

Outro relato de jovens "capturados" para se unirem ao Exército Libertador do Sul vem do capitão zapatista Baldomero Blanquet. Baldomero detalha como sua mãe, temendo a ação do governo sobre Morelos, quase sempre muito violentas, forçou ele e seu irmão a se juntarem a Zapata e aos zapatistas. Blanquet, que conta:

> *"- Mi mamá llorando nos dijo a mí y a mi hermano, yo de 14 y el de 13 años: - Hijos ahí viene el gobierno echando leva! Si se los lleva, jamás los veo.*
>
> *Aquí si quiera sé donde andan donde caen. – Yo no muy queria pero mi Hermano dijo: - Vámonos manito! – y nos fuimos. Esa fu ela causa, ella nos mandó a la Revolución; porque el gobierno echaba leva... y las madres quedaban llorando. El gobierno queria que Morelos cayera, que ya no tuviera gente Zapata, que el pueblo se fuera acabando. A eso se debió la leva".*
>
> *Los últimos zapatista héroes olvidados, 2001.*

---

[2] Coautor do *Plan de Ayala*.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Imagem 1. Coronel Emeterio Pantaleón em *Los Últimos Zapatistas Héroes Olvidados* (2001)



Imagem 2. Capitão Baldomero Blanquet em *Los Últimos Zapatistas Héroes Olvidados* (2001)

As forças do governo aterrorizavam a população camponesa que sobrevivia com medo constante. Os militares do governo invadiam as casas arrebentando portas e por isso, as mesmas, possuíam paredes falsas para se esconderem dos ataques. Às vezes, as mães escondiam os filhos dentro de colchões velhos, como descreve a veterana Dionisia. Quando não havia forma de se esconder em suas próprias habitações, escapavam, do encontro fatal com o governo, escondendo-se no campo entre a plantação, já alta, de feijão. Para sobreviverem escondidos no campo e não padecerem de fome, tiveram que comer animais silvestres, da forma como podiam.

Dionisia conta que muitas famílias temendo a violência fugiram, já outras, alistaram às forças revolucionárias de Zapata. Ademais dos relatos acima que contam como jovens e suas famílias sofriam o terror da presença iminente das forças do governo entre os zapatistas e como foram forçados (sequestrado, no caso já mencionado do Coronel Emeterio Pantaleón) a seguir em luta com o Exército Libertador do Sul, Zapata é visto como o líder que surge como homem do campo, comprometido com as necessidades daqueles quem vive no campo, como terra, água, liberdade, justiça, lei, distribuição de terras.

Zapata não desprezava e não tratava mal os camponeses. "Não prejudicavam". É descrito como um homem moralmente muito bom, muito amável, sereno e muito calado. Gostava de touros, galos e mulheres. "Era mulherengo", mas não violavam as mulheres. Após esse relato descrito por um narrador homem, Tabone ordena a sequência de imagens e, a seguinte, é da senhora Constancia Reyes que, filmada desde *abajo*, uma técnica de filmagem que eleva a pessoa capturada pela câmera, responde que "os zapatistas não faziam nada, não prejudicava", diferente do governo. Nesse ponto, o cineasta, em uma de suas poucas intervenções, pergunta à Constancia Reyes sobre o governo e ela responde: "o governo é o governo". Sua repetição rápida da palavra governo, revela o potencial para a barbárie exercida pelos soldados do governo.

ISSN: 2718-8310



Imagem 3. *Soldadera* Dona Dionisia em *Los Últimos Zapatistas Héroes Olvidados* (2001)

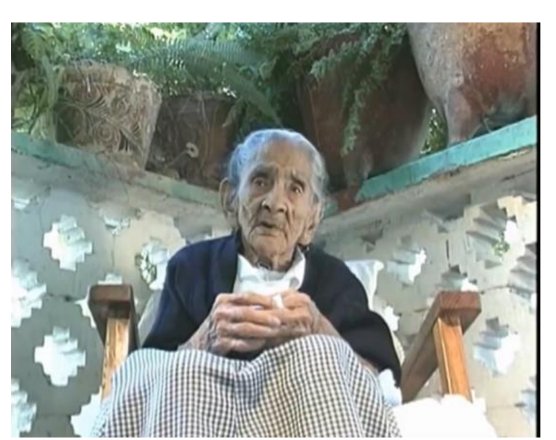


Imagem 4. *Soldadera* Constancia Reyes, viúva de Neri em *Los Últimos Zapatistas Héroes Olvidados* (2001)

Zapata foi morto em uma emboscada preparada para ele na *hacienda* Chinameca, Morelos, em 10 de abril de 1909. A execução foi organizada por soldados constitucionalistas que seguiam ordens de Venustiano Carranza. Após a morte de Zapata, inevitavelmente nasce o mito. No imaginário coletivo há versões distintas sobre a morte, ou para onde fugiu ou foi levado Zapata, que vão desde a negação confiante no fato de que Zapata não morreu, à fuga para Arábia ou para Itália. Entre aqueles que afirmam que Zapata morreu na emboscada na fazenda Chinameca, há o relato de que Zapata não morreu porque quem morreu em seu lugar foi seu compadre; que foi para Arábia e lá teve dois filhos; e outro relato que diz que Zapata foi levado por italianos. Aqui os depoentes revelam a forte presença do *Caudillo del Sur*, ainda que sua manifestação física tenha deixado de existir em abril de 1909. Há, para aqueles que não reconhecem o evento em Chinameca, a imagem onipresente de uma luta atemporal que se manifesta na imortalidade do mito.

Emiliano Zapata morto ou não, representa para os zapatistas entrevistados uma força política e social atemporal. O sentimento de traição e injustiça é reclamado por don Manuel Carranza. Já o veterano Audiaz Anzurez Soto reclama sobre o que lhes serviu a revolução que fez Zapata e, na sequência, afirma que não lhes serviu de nada. Em seguida faz denúncias afirmando que vive mais injustiças do que no tempo da inquisição dos *gachupines.* O tenente Galo Pacheco completa o relato de Soto e diz que serviu – se referindo aos questionamentos de Soto sobre de nada lhes serviu a revolução de Zapata – mas já foi abolida pelos novos traidores. Os novos traidores aqui são os governos local e nacional das décadas de 1990 e 2000. Por isso, completa Pacheco, reina a injustiça, a ambição, a tirania e a opressão. Para os narradores citados acima, as ideias de *Tierra y Libertad, Justicia y Lei*, oficializadas no *Plan de Ayala* pela luta zapatista, há um sentimento maior de frustração e de traição do que de consolidação das justiças sociais pelas quais lutaram.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

É por isso que, diante do contexto de novas traições, Galo Pacheco, empunhando sua arma de guerra, observa que a violência é que mudará para uma nova era. Sua advertência se explica pelo fato de apenas com o diálogo, em seu caso nem isso ocorreu segundo seu testemunho, não é o suficiente. Nesse ponto, após o cineasta intercalar imagens de Carlos Salinas discursando sobre uma reforma da Revolução Mexicana invocando os nomes de Juárez e Zapata, com os veteranos diante de uma pequena plateia denunciando o governo, entramos na última parte da terceira e última parte do documentário, "El Pueblo en Armas". Nesse momento, há o histórico encontro entre os veteranos zapatistas de Morelos com o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em Chiapas, México. A pequena, mas significativa participação de membros do EZLN estabelece conexão com os relatos e sentimentos dos veteranos zapatistas que invocam mais uma vez o espectro de Zapata em resposta ao contexto histórico do México em processo de adesão às práticas globalizantes, políticas e econômicas do recém-criado Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCAN).


Imagem 5. Capitão Manuel Carranza Corona em *Los Últimos Zapatistas Héroes Olvidados* (2001)


Imagem 6. Tenente Galo Pacheco Valle em *Los Últimos Zapatistas Héroes Olvidados* (2001)

O relato do Capitão Don Manuel Carranza Corona (1898-1999), "*Último Capitan del Ejército Libertador del Sur*", foi, lamentavelmente, interrompido pelo seu falecimento durante as gravações impedindo-o de constar suas experiências revolucionárias. Contudo, o pequeno registro revela um sentimento de tristeza profunda com os resultados da Revolução Mexicana. Trago na íntegra suas palavras: "*no se ha cumplido nada... Seguimos igual, todavia... Seguimos igual... Vamos mal con este gobierno" (Los Últimos Zapatistas, Héroes Olvidados).*

Em *Los Últimos Zapatistas*, os ideais de justiça social foram traídos e, no contexto da transição do século, as velhas ameaças internas mascaradas de novas, são as causas para a continuidade pela consolidação da revolução zapatista. Não muito diferente, os relatos obtidos em Pancho Villa revelam as proximidades entre zapatistas e villistas em relação a Revolução, Zapata e Villa e os resultados do conflito.

Pancho Villa, la Revolución no ha Terminado, apresenta Villa e o villismo como uma força revolucionária também atemporal que dos muitos atos revolucionários que merecem destaque, a guerra travada entre villistas e soldados estadunidenses, após Villa invadir o pequeno povoado de Columbus, Novo México, em 09 de março de 1916, configura o villismo, como uma força revolucionária que lutou, também, contra as injustiças internas e sobre aquelas advindas para além das fronteiras mexicanas. As primeiras imagens do documentário, são tomadas no deserto atravessado pela fronteira entre Estados Unidos e México.

Assim como em Los Últimos Zapatistas, os veteranos e veteranas villistas relatam experiências que descrevem histórias de violências praticadas durante os anos de conflito. É sabido que muitos camponeses ingressaram na insurgência por livre e espontânea vontade. Contudo, muitos foram levados para a batalha contra o próprio desejo. Foram sequestrados de suas famílias e lugares. Dos casos de homens e mulheres raptados, conhecemos o de último coronel da Divisão do Norte, Alejandro Rodríguez Medina, entrevistado no *Asilo Bocado del Pueblo*, em Chihuahua. Medina diz que Villa o recrutou para a Revolução, porém ele não desejou ir pois não sabia nada sobre guerra, como também não sabia manusear uma arma. Villa prometeu que ele aprenderia. “Ele me levou à força”, afirmou Medina.

Outro caso de adesão involuntária é descrito por Guadalupe Villa Quezada, filha de Pancho Villa com Aurelia Severina Quezada Romero, conhecida por “*Charrita*”. Quezada nasceu em Parral, Chihuahua em 12 de dezembro de 1915. Sua mãe, uma *adelita*, que vivia em *Nonoaba*, *Chihuahua*, foi levada por Villa durante a noite contra sua vontade. Sobre meninas e mulheres raptadas por Villa para serem suas esposas, Juana María Villa Torres, filha de Pancho Villa e Juana Torres. Torres conta que sua mãe, quando foi raptada de sua família, tinha apenas 15 anos de idade. Villa a conheceu na loja de tecidos e uniformes militares de seu pai. Pediu a mão da garota ao seu pai, porém ele não permitiu. Ameaçou sequestrá-la. Casou com ela quando ainda tinha apenas 15 anos. Ela morreu 3 anos depois de infarto e foi sepultada em uma vala comum. “Dizem que ele maltratou sua mãe e que ela não o amava”, afirma Torres.

O relato de Esther Andrade García, entrevistada em *Delicias*, *Chihuahua*, expõe sua dupla tragédia familiar com a Revolução Mexicana. Conta que os *orozquistas*[3] , levaram sua irmã chamada Ruperta. “Muitas jovens foram levadas embora”, afirma García. Após o acontecido, sua mãe sofreu muito chegando ao ponto de deixar de comer, tamanho a dor por saber que a filha andava na Revolução. García mostra a espada que pertenceu ao seu esposo, Isabel. Isabel foi para a Revolução junto com Villa. Chegaram para roubar seu cavalo e ele disse que se

---

[3] Partidarios de Pascual Orozco Vázquez.

ISSN: 2718-8310

levassem o cavalo ele iria junto. Assim, andou com Villa na Revolução. O relato de Esther Andrade García revela seus múltiplos sentimentos. Mesmo que seu esposo a tenha deixado na ruína, sem nada, ela o perdoa e a Villa também, pois acredita que ambos fizeram o bem para o México, mesmo, repito, deixando-a em ruínas.



Imagem 7. Coronel Alejandro Rodríguez Medina em *Pancho Villa: La Revolución no ha Terminado* (2006)



Imagem 8. Esther Andrade García em *Pancho Villa: La Revolución no ha Terminado* (2006

Villa foi um benfeitor e possuía interesse pela educação. María Esther Gutiérrez Nieto, veterana da Revolução Mexicana, conta que Villa se ofereceu para pagar pelos gastos com sua educação escolar quando era criança, e cumpriu, diz María Esther. Passado o período mais intenso da Revolução, Villa, a partir de 1920 dedicou-se à fazenda Canutillo, Durango. Construiu e reconstruiu casas, levantou uma escola e trouxe professores para alfabetizar e educar as crianças e famílias. Anacleto Rentería Díaz, ex-aluno da escola construída por Villa em *Canutillo*, mostra as ruínas da escola, a sala de aula que estudava e enfatiza a importância do projeto de educação para o campo e de Villa para a educação e a construção de um México melhor.

Villa foi morto em uma emboscada armada para ele em 20 de junho de 1923 em Parral, Chihuahua. Ele tinha 45 anos. Villa é lembrado como o mexicano que defendeu os mexicanos até da exploração dos estrangeiros; fez bem ao México, disse Esther Andrade García, interrogada pelo cineasta sobre se Villa havia feito mal ou bem para o México e os mexicanos, em uma das poucas intervenções em voz off. Para Bernarda Corona González, que guarda com muito apreço e proteção uma pequena estátua de Villa, “Pancho Villa foi um bom homem”. Para Guadalupe Villa Quezada, filha de Pancho Villa, “se Villa estivesse vivo, ou ressuscitasse, o México teria futuro e deixaria de andar para trás, ajudaria os pobres”. Julián López Macías

ISSN: 2718-8310

diz: "para que melhore o México, Villa necessita ressuscitar, pois hoje, o México necessita de Villa mais do que nunca" (*Pancho Villa: La Revolución no há Terminado, 2006*).



Imagem 9. Julián López Macías em *Pancho Villa: La Revolución no há Terminado* (2006)



Imagem 10. Guadalupe Villa Quezada em *Pancho Villa: La Revolución no há Terminado* (2006)

O México necessita de Villa mais do que nunca, ouvimos Julián López Macías falar. Julián ainda ressalta que *"a falta de conhecimento de nossa história, permite que nossos governantes se aproveitem de nós, igual como ocorreu quando os espanhois invadiram o México"* (Pancho Villa: La Revolución no há Terminado, 2006). Enquanto Macías descreve essa realidade, Tabone soma à narrativa dos veteranos villistas um conjunto de imagens dos protestos de camponeses e de povos indígenas no México nos anos 1990, invocando frases como: viva Villa! Viva Zapata!, queimando bandeiras dos EUA, contra o governo da época, de Carlos Salinas, seguisse atendendo aos interesses dos estrangeiros, no caso, os EUA.

Nos documentários, Zapata representa a luta interna contra as injustiças e a tirania, Villa e sua luta, representa a resistência contra os domínios estrangeiros sobre as terras, águas e recursos do povo mexicano. Assim como para os zapatistas, para os Villistas, as decisões do governo Salinas de adesão ao TLCAN, traem os ideais de Zapata e Villa e conduz o México à condição de colônia afetando, sobretudo os camponeses e os povos indígenas. Ernesto Nava, diante da estátua de Villa, seu pai, afirma que não foi em vão e acredita em um futuro melhor e livre para o México. "A luta de meu pai não terminou e não terminará", frase que acompanha o título do documentário, aparece nas palavras de Navas. Continua afirmando que as "pessoas estão começando a entender e acreditar que as coisas podem mudar e vão mudar" *(Pancho Villa: La Revolución no há Terminado, 2006).*

Considerações finais

ISSN: 2718-8310

Recorrendo a narrativa imagética documental, Tabone desvela histórias de homens e mulheres cujas vidas foram profundamente transformadas pela Revolução Mexicana. São histórias que revelam experiências e expectativas por uma realidade social justa que reclamaram nos tempos da guerra no século passado e reivindicam seu lugar na história da revolução de seu país diante dos acontecimentos históricos da primeira década deste século. Assim, os documentários questionam a história constitucionalizada da Revolução Mexicana e fornecem elementos para uma educação histórica compreendida por zapatistas e villistas. Dessa forma, ao perscrutar a tradição oral, os documentários produzem imagens que educam. Isso ocorre em razão do conteúdo sobre o passado revolucionário mexicano exposto que exige seu lugar junto à historiografia oficial homogênea. Com o cinema documental é possível aprender e ensinar de forma crítica sobre a história da Revolução Mexicana, e das revoluções mexicanas. A educação guiada pelo conhecimento histórico, possível através do documentário, permite o desenvolvimento do ensino e do aprendizado crítico sobre o passado e o presente.

Los últimos zapatistas, héroes olvidados e Pancho Villa, la revolución no ha terminado ao tecer um diálogo crítico com o passado revolucionário, revelam experiências e, expõem, também, as inquietações políticas, econômicas e sociais históricas experienciados no cenário político, econômico e social da primeira década do século 21. Os documentários percorrem espaços de lembranças e de esquecimentos ao mostrar que a revolução ainda está em curso e ameaçada de avançar, de trilhar seu curso. Os documentários de Francesco Taboada Tabone, na senda de Fernando de Fuentes, trazem, através do audiovisual, o passado vivenciado e o presente revolucionário de zapatistas e villistas em resistência para o centro da reflexão crítica, proporcionando compreensões ao conhecimento histórico.

Referências

Barbosa, C. (2008). 20 de novembro de 1910: a revolução mexicana. São Paulo: Companhia Editorial Nacional; Lazuli Editora.

Islas, M.; Rocha, E. (2016). Los rostros de la rebeldía: Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910-1939. Cidade do México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia. Disponível em: <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/LosRostrosRebeldia.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

Lucena, L. (2018) Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus.

Martín, P. (2010). Los veteranos zapatistas y villistas, ideales, polvo y memoria de la Revolución. In: DÍAZ, Olivia (Coord). La revolución mexicana en la literatura y el cine. México: ed. CONACULTA – UDG, pp. 259-271. Disponível em: https://publications.iai.spk-

berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000985/BIA_128_259_270.pdf Acesso em 02/06/2023.

Mraz, J. (2009). A revolução no México e em Cuba: filmando suas histórias. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (organizadores). Cinematógrafo: um olhar sobre o cinema. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. Da UNESP, pp. 431-451.

Reyes, A. (1988). Medio siglo de cine mexicano (1896-1947). México: Trillas.

Rosenstone, R. (2010). A história nos filmes, os filmes na história. São Paulo: Paz e Terra.

Tabone, A. (2013). Amo ti mo kaua: movimientos sociales de raíz indígena en Morelos. Dissertação (Mestrado em Estudos Mesoamericanos). Programa de Maestría y Doctorado en estudios mesoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Disponível em: <https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000695811>. Acesso em 02/06/2023.

Tabone, A. (2010). Anita Zapata. La Jornada, Cidade do México, 02 de mar. 2010a. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2010/03/02/politica/020a1pol> . Acesso em: 10 de abr. 2022.

Tabone, A. (2011). Desde México Francesco Taboada Tabone, cineasta con compromiso social al limite. Puesta en Escena, Argentina, 16 de jun. 2011a. Entrevista concedida a Tereza Gatto. Disponível em: < http://www.puestaenescena.com.ar/>. Acesso em: 27 de fev. 2023.

Tabone, A. (2016). Emiliano Zapata en la tradición oral de Morelos y su vínculo con mitos de origen mesoamericano. Estudios Mesoamericanos Nueva época, 12, enero-junio. México, 2016. Disponível em: <https://www.iifilologicas.unam.mx/estmesoam/uploads/Vol%C3%BAmenes/Volumen%2012/taboada-emiliano-zapata.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

Tabone, A. (2011). Francesco Taboada. Ramón Carrillo, México, 14 de jul. 2011b. Entrevista concedida a Ramón Carrillo. Disponível em: <https://entrevistasramoncarrillo.wordpress.com/2011/07/14/francesco-taboada/>. Acesso em 19 de ago. 2023.

Tabone, A. (2013). Francesco Taboada Tabone: nosso objetivo é dar voz a los sin voz. Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, Havana, 2013a. Entrevista concedida a Yaima Leyva Martínez. Disponível em: <http://cinelatinoamericano.org/version.aspx?cod=603>. Acesso em 05 de set. 2023.

Tabone, A. (2010). La Revolución mexicana es el génesis del indigenismo del EZLN y del ALBA. Rebelión/Clarín, Chile, 20 de nov. 2010b. Entrevista concedida a Mario Casasús. Disponível em: <https://rebelion.org/la-revolucion-mexicana-es-el-genesis-del-indigenismo-del-ezln-y-del-alba/ >. Acesso em: 20 de out. 2023.

Tabone, A. (2021). Francesco Taboada Tabone. Lo excepcional de lo común. Entrevistas a documentalistas, Mexicali, Baja California, México, 26 de out. 2021. Entrevista concedida a Jesús Adolfo Soto Curiel. Disponível em: < https://www.academia.edu/79055530/Lo_excepcional_de_lo_com%C3%BAn_Entrevistas_a_documentalistas_PDF>. Acesso em: 27 de fev. 2023.

Tabone, A. (2001). The Last Zapatistas Forgotten Heroes. Voices of México. Cidade do México/México, n. 54, p. 89-94, jan/mar. 2001a. Disponível em: < http://www.revistascisan.unam.mx/Voices/pdfs/5416.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2021.

Tabone, A. (2001). The Tropical Dry Forest of the Huautla Mountains. Voices of México. Cidade do México/México, n. 55, p. 95-97, 2001b. Disponível em: < http://www.revistascisan.unam.mx/Voices/pdfs/5519.pdf>. Acesso em: 05 de abr. 2021.

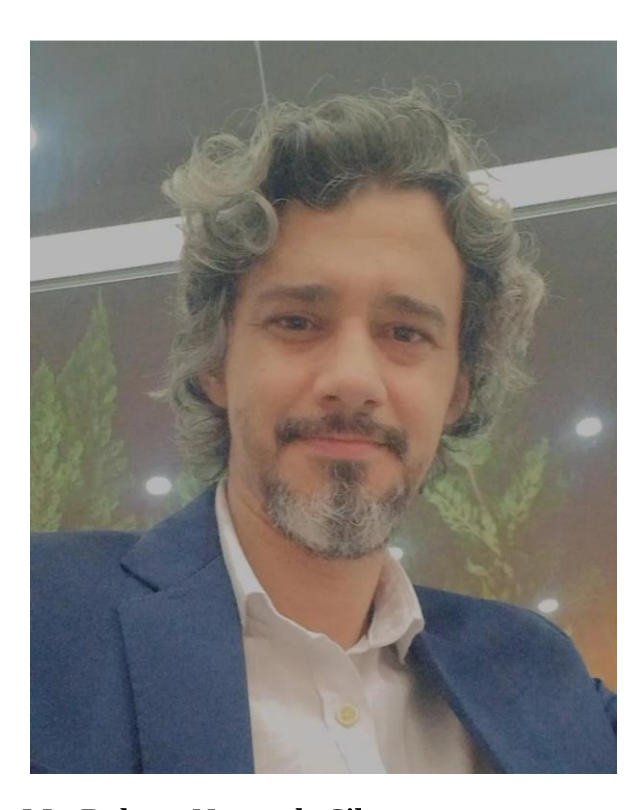
Tabone, F. (2009). Tradición oral, rito y Revolución. Ethos Educativo. Morelia, Michoacán, México, n. 46, p. 155-161, set/dez. 2009. Disponível em: < https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/46-155.htm>. Acesso em: 25 de jun. 2020.

Filmografia

Los últimos zapatistas, Héroes Olvidados. Direção: Francesco Taboada Tabone. Produção: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Francesco Taboada, Sarah Perrig, Manuel Peñafiel e Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Morelos. Roteiro original: Francesco Taboada Tabone. Música Original de Ángel Mosqueda e Jesús Baez (Zoé). Corridos: Don Francisco Olea. Fotografia: Manuel Peñafiel. Câmera: Fidel Avilés e Francesco Taboada. Desenho de Arte: Sarah Perrig. Edição: Francesco Taboada Tabone e Sarah Perrig. Investigação de Francesco Taboada Tabone e Aldo Tabone. Participam os veteranos do lendário Exército Libertador do Sul e membros do EZLN. México, 2001. 1 DVD (70 min), son., color.

Pancho Villa, La Revolución no ha terminado. Direção: Francesco Taboada Tabone. Produção: Manuel Peñafiel, com o apoio do Fondo Nacional Para la Cultura y las Artes e do Fondo Estatal Para la Cultura y las Artes de Morelos. Roteiro: Francesco Taboada Tabone. Música Original: Maximino Chávez "El gatillero de Durango". Diretor de Fotografia: Manuel Peñafiel. Câmera: Francesco Taboada Tabone e Manuel Peñafiel. Assistente de Edição: Aldo Jiménez Tabone. Assistente de Produção: Irma García Pérez. Assistente de pós-produção: Fernanda Robinson. Edição: Francesco Taboada Tabone. Investigação de Francesco Taboada Tabone. México, 2006. 1 DVD (95 min), son., color.


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Ms. Robson Nunes da Silva

Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás. Aprovado em Programa de Doutorado Sanduíche no México/2024. Mestre em História pela Universidade de Brasília (2012). Áreas de interesse: história e cinema, história e memória, Revolução Mexicana. Membro do Grupo de Estudos de História e Imagem (GEHIM).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

POVOS INDÍGENAS E A GUERRA DAS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: (DES)EDUCANDO O OLHAR COM BRICOLAGENS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

PUEBLOS INDÍGENAS Y LA GUERRA DE IMÁGENES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: (DES)EDUCANDO LA MIRADA CON BRICOLAJES PARA POSPONER EL FIN DEL MUNDO

INDIGENOUS PEOPLES AND THE WAR OF IMAGES IN THE TEACHING OF HISTORY: (UN)EDUCATING THE GAZE WITH BRICOLAGE TO POSTPONE THE END OF THE WORLD

Francisco Alfredo Morais Guimarães
Universidade do Estado da Bahia
fguimaraes@uneb.br

Resumo

O foco central desse artigo é a apresentação de uma experiência de pesquisa-ação sobre o uso de imagens tratamento da temática indígena no ensino de História, onde demonstramos como imagens consideradas ingênuas, como o quadro Primeira Missa no Brasil, do pintor brasileiro Victor Meirelles, se caracterizam como um sofisticado e eficiente artefato na "guerra das imagens" contra os povos indígenas, por construir e reforçar estereótipos que ainda permanecem presentes no imaginário nacional. Ou seja, além da guerra com o uso de armas de fogo ou o uso de agentes biológicos como armas, largamente utilizados ao longo da história do Brasil, a guerra das imagens se faz presente desde o período colonial, com muitos dos seus artefatos ainda sendo utilizados em livros didáticos, sem a adoção de procedimentos adequados de leitura. A referência principal para essa reflexão é uma oficina de leitura de imagens realizada com professores de História e estudantes da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, na cidade de Coimbra, em Portugal, que integrou as atividades do Estágio Doutoral, realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em 2013, onde foi possível revelar o potencial desse trabalho no sentido de desafiar o mito do império português.

Palavras-chave: História e cultura indígena, bricolagem de imagens, uso didático de imagens.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Resumen

El enfoque central de este artículo es la presentación de una experiencia de investigación-acción sobre el uso de imágenes en el tratamiento del tema indígena en la enseñanza de la Historia, donde demostramos cómo imágenes consideradas ingenuas, como la pintura "Primera Misa en Brasil" del pintor brasileño Victor Meirelles, se caracterizan como un sofisticado y eficiente artefacto en la "guerra de las imágenes" contra los pueblos indígenas, por construir y reforzar estereotipos que aún permanecen presentes en el imaginario nacional. Es decir, además de la guerra con el uso de armas de fuego o el uso de agentes biológicos como armas, ampliamente utilizados a lo largo de la historia de Brasil, la guerra de las imágenes ha estado presente desde el período colonial, con muchos de sus artefactos aún utilizados en libros de texto, sin la adopción de procedimientos adecuados de lectura. La referencia principal para esta reflexión es un taller de lectura de imagenes realizado con profesores de Historia y estudiantes de la Escuela Básica y Secundaria Quinta das Flores, en la ciudad de Coimbra, Portugal, que formó parte de las actividades del Estágio Doutoral, realizado en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, en 2013, donde fue posible revelar el potencial de este trabajo en el sentido de desafiar el mito del imperio portugués.

Palabras clave: historia y cultura indígena, bricolaje de imágenes, uso didáctico de imágenes.

Abstract

The central focus of this article is the presentation of an action-research experience on the use of images in the treatment of the indigenous theme in the teaching of History, where we demonstrate how images considered naive, such as the painting "First Mass in Brazil" by the Brazilian painter Victor Meirelles, are characterized as a sophisticated and efficient artifact in the "war of images" against indigenous peoples, for building and reinforcing stereotypes that still remain present in the national imaginary. That is, in addition to the war with the use of firearms or the use of biological agents as weapons, widely used throughout Brazilian history, the war of images has been present since the colonial period, with many of its artifacts still used in textbooks, without the adoption of adequate reading procedures. The main reference for this reflection is an image reading workshop conducted with History teachers and students of the Basic and Secondary School Quinta das Flores, in the city of Coimbra, Portugal, which was part of the activities of the Estágio Doutoral, held at the Center for Social Studies of the University of Coimbra, in 2013, where it was possible to reveal the potential of this work in the sense of challenging the myth of the Portuguese empire.

Keywords: Indigenous history and culture, bricolage of images, didactic use of images.

Introdução

O trabalho aqui apresentado sobre o uso didático de imagens e a produção de bricolagens se baseia nas categorias analíticas e ferramentas metodológicas pautadas na (des)educação do olhar, combinando o fazer artístico com métodos científicos, visando a produção de conhecimentos considerando a exploração dos sentidos da visão, olfato, audição e tato, despertando uma experiência imagética (signos semióticos), convocando os participantes a um estado de reflexão e subversão a respeito dos enquadramentos historicamente dados nas representações dos povos indígenas em imagens, desde os primeiros contatos com os portugueses.

A (des)educação do olhar está implicada com a noção de poiesis, que tem a ver com o propósito de desvelamento, de desocultamento, no sentido de propiciar a emergência de algo novo, criado com o objetivo de colocar em evidência algum aspecto ocultado que possa ser iluminado. Com essa perspectiva metodológica, é possível demonstrar como imagens didáticas, utilizadas como mera ilustração, apresentam representações em que prevalece a presença de estereótipos e a ausência do protagonismo e capacidade de pensar e produzir conhecimento por parte de povos e sujeitos sociais historicamente marginalizados, havendo, portanto, a necessidade da realização de exercícios de leitura dessas imagens, que levem o observador a ver além do que está condicionado a ver, reconhecendo os signos e que cada imagem possui e jogar com eles, refletindo sobre seus processos de construção e possibilidades de desconstrução, se dando conta do seu papel como leitor crítico e propositivo, capaz de imaginar outras formas de ver, e, a partir dessa experiência, também poder se tornar autor de um novo objeto visual.

Dessa forma, nos colocamos na encruzilhada entre dois campos de investigação: de um lado, o do tratamento da temática indígena no ensino de História e do outro, o uso de experiências artísticas sensoriais, tomadas como instrumento de pesquisa, perspectiva que contempla o pluralismo metodológico preconizado por Kincheloe (2006), através da interação entre a bricolagem artística e bricolagem científica, que é um procedimento alternativo no campo da pesquisa educacional, onde a construção do conhecimento se dá a partir da formação de uma consciência crítica, comprometida com a interpretação dos fenômenos sociais, através da escuta de diferentes vozes, principalmente dos grupos marginalizados, neste caso os povos indígenas, enfatizando os campos simbólicos de luta presentes nos conflitos sociais.

Nessa encruzilhada, pudemos perceber a nossa condição como um pesquisador convertido em realizador e os estudantes e professores envolvidos na pesquisa convertidos em fontes/sujeitos, em uma ação perturbadora e reflexiva, por rompermos, juntos, cânones da pesquisa sobre o ensino de história e as fronteiras definidas entre o pesquisador, professor, aluno, a arte e a vida. Como destaca Pineau (2010), que trabalha com a performance na prática pedagógica, que é um dos recursos que utilizo nesse trabalho de pesquisa:

> *"a poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca*

> *por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o depósito de informações – tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento*".
>
> Pineau, 2010: 97.

Produzindo bricolagens para adiar o fim do mudo

Nosso objetivo é analisar aqui a natureza da pesquisa desenvolvida, dando ênfase a um de seus momentos, em Portugal, oportunidade em que foi possível desafiar o mito do império português, problematizando situações e imagens historicamente naturalizadas e o delineamento de outras formas de ver, outras maneiras de pensar sobre a história indígena, ao despertar o posicionamento político dos participantes no estabelecimento de uma "ecologia de saberes".

Da mesma forma que na pesquisa historiográfica de temática indígena, que contempla um conjunto de técnicas e análises que buscam dar conta das especificidades desse campo temático, no caso dessa investigação, além de considerar as particularidades da pesquisa no ensino de história, fiz uso de linguagens artísticas com aspectos formais e estéticos singulares, com o objetivo de estabelecer, junto à "fonte da pesquisa", uma experiência sensorial em que se buscou o estabelecimento de processos de (re)significação, questionando enquadramentos hegemônicos dados ao conhecimento, ao ensino e a pesquisa sobre a temática indígena, estabelecendo uma proposta educativa intercultural, levando em conta a necessidade das políticas educacionais terem que superar os pensamentos dominantes econtemplar as diferenças culturais sem a hierarquização de modelos culturais diferenciados (Walsh, 2006).

Para alcançar esse objetivo, foram consideradas as categorias sociologia das ausências e das emergências, ecologia de saberes, interculturalidade e igualdade de saberes, propostas por Santos (2010), que combina o arcabouço científico com o conhecimento popular. Essa experiência é caracterizada por uma perspectiva transcultural, privilegiando o diálogo com o ethos e a visão de mundo de sociedades indígenas, através de experiências evocativas, integrativas e inusitadas, com o uso resinificado de pinturas corporais, cantos e danças rituais indígenas, etnopoesias[1] temáticas e a montagem prévia de uma instalação artística, para

---

[1]Conceito criado por Jerome Rothenberg na década de 60, para se referir produções poéticas baseadas na tradução escrita e performática de poesias e canções tradicionais de povos indígenas.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

propiciar sensações táteis, odoríficas, auditivas e visuais, visando o estímulo à imaginação criativa.

Em 2013, em um relatório realizado para o Ministério de Educação sobre as ações desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, Silva (2013) destaca essa experiência de pesquisa e ensino da temática indígena que estávamos desenvolvendo na UNEB, como uma das ações comprometidas com a implementação da lei 11.645 no âmbito das universidades no país, evidenciando:

> *"A primeira experiência de destaque refere-se ao trabalho do Prof. Francisco Guimarães, que ministra História Indígena na UNEB, Campus Alagoinha, e desenvolve pesquisa tanto sobre educação indígena quanto sobre história indígena. O professor segue o método cultural e desenvolveu abordagem aplicada à temática indígena, que denominou de bricolagem, para o ensino da história indígena para não indígenas, que consta de intervenções em imagens e outros materiais consagrados pelo uso tradicional no ensino da história do Brasil, de forma a deslocar o olhar do aluno e problematizar situações e imagens naturalizadas pelo tempo com o intuito de ajudar o aluno a perceber outras formas de pensar a presença indígena"*
>
> Silva, 2013: 33.

Conforme destaca a autora do relatório, essa experiência desenvolvida na UNEB tomou como base dois artigos de nossa autoria[2], e uma reportagem para a Revista Nova Escola (Scapaticio; Nicolielo, 2007), nos quais descrevo a pesquisa e o trabalho didático com a produção de bricolagens e os resultados dessa experiência, enfatizando a necessidade da educação do olhar na leitura de imagens visuais sobre os povos indígenas, considerando a necessidade de se fazer a confrontação da iconografia didática com outras fontes e informações, para fornecer suporte para possíveis interpretações.

Enfatizo nesses textos a questão do uso didático do quadro A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles[3], me referindo a ele como um paradigma para a compreensão dos processos de modelagem de estereótipos e distorções conceituais sobre a temática indígena na escola. Isso porque esse quadro é uma das imagens mais utilizadas para a representação didática dos povos

---

[2]Apresento esses textos nas referências (Guimarães, 2008; 2010).

[3] O quadro A Primeira Missa é uma pintura em óleo sobre tela do gênero de pintura histórica, feita entre 1859 e 1861, em Paris, inspirada na carta escrita por Pero Vaz de Caminha, em 1500. O estilo de pintura é influenciado por padrões estéticos europeus que buscam a criação de figuras heroicas e exaltação da natureza. Sua natureza estética está relacionada com o momento de afirmação do Estado Nacional e construção da identidade brasileira, onde os povos indígenas tiveram a sua representação definida por esses princípios.

ISSN: 2718-8310

indígenas, possuindo, junto com outras obras iconográficas a condição de imagem canônica, por estar efetivamente incorporada em nosso imaginário coletivo, provocando efeitos subliminares de rápida identificação (Saliba, 1997 Apud Bueno 2007:1).

Em função dessa questão, jutifico a tomada do quadro de Meirelles como referencia na pesquisa e a sua bricolagem como forma de evidenciar a capacidade de leitura e produção simbólica do povo Tupiniquim, com a tradução, para os seus próprios termos, do rito português, e os exercícios de leitura do quadro tomam como base a questão do confronto ocorrido no nível do simbólico, do imaginário, entre os indígenas e portugueses, tomando como referência os conceitos de “guerra das imagens” (GruzinskI, 2006), “comunidade imaginada” (Anderson, 2008) e “pensamento abissal” (Santos, 2007) e o campo semântico em que os mesmos se inserem. Vimos na produção de bricolagens uma possibilidade de estabelecer um mecanismo de contraposição às narrativas coloniais, marcadas pelas hierarquias de classe, raça e de gênero, pois, como afirmam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016: 19):

> *“No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz (hooks, 1995). Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo.”*

Um dos resultados dessa experiência foi a produção da bricolagem “Primeira Missa, Primeiro Culto a Árvores Mortas na Invenção do Brasil”, na qual a cruz erguida no território Tupiniquim é tomada enquanto signo na delimitação de espaços e cosmovisões entre os sujeitos representados por Meirelles, definindo as tramas colonial e pós-colonial, o que é definido através da atribuição de falas aos personagens, como forma de estabelecer uma contranarrativa paródica acerca do discurso oficial da História do Brasil.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

Figura 1 – Bricolagem Primeira Missa, Primeiro Culto a Árvores Mortas na Invenção do Brasil. Fonte: Acervo do autor

Na produção dessa bricolagem nos baseamos em dois conceitos fundamentais que utilizamos como referencia nessa experiência, o de "mata cultural" (Balée, 1989) e “selvageria culta” (Descola, 1999) [4], que se contrapõem aos conceitos de "mata virgem" e “selvageria”, apresentando um novo enquadramento epistemológico e ético relativo a avaliação da relação dos povos indígenas com o meio ambiente ao longo do tempo, conforme indicam uma série de estudos sobre a datação de vestígios da presença humana realizados em sítios arqueológicos e

[4]Esses conceitos colocam em evidência o fato de que as matas ocupadas milenarmente pelos povos indígenas no Brasil só são virgens na imaginação ocidental, na medida em que nas mesmas, como afirma Philippe Descola, “a natureza é na verdade muito pouco natural, podendo ao contrário ser considerada o produto cultural de uma manipulação muito antiga da fauna e da flora” (DESCOLA, 1999, p. 115).

ISSN: 2718-8310

avaliações genéticas e antropológicas de populações indígenas atuais, o que tem permitido a reconstituição do seu longo e exitoso processo de povoamento realizado muito antes da conquista e colonização portuguesa, destacando a abrangência dos seus conhecimentos no manuseio inteligente dos recursos naturais.

Um exemplo dessa nova visão sobre a história indígena são os estudos realizados na região amazônica pela equipe do arqueólogo Eduardo Góes Neves, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), que tem identificado vestígios arqueológicos relativos ao cultivo de plantas, com datações em torno de 8 mil anos AP, o que permite deduzir que os povos indígenas desenvolveram nessa região um modelo agrícola baseado no manejo e domesticação de uma grande variedade árvores e arbustos, o que lhes permitiu viver em áreas de floresta, mantendo as florestas em pé (Neves, 2022). O que sugerirmos com a apresentação no quadro de balões com falas dos indígenas e do padre português, foi a imaginação de uma interpretação pelos Tupiniquim do ritual português e o prenúncio por eles de uma cena reencenada ao longo da história do Brasil, com a crescente invasão dos territórios indígenas e a exploração dos recursos naturais, colocando-os diante da iminência do "fim do mundo", ou, como dizem os xamãs do povo Yanomami, a "queda do céu".

O xamã e principal líder do povo Yanomami, Davi Kopenawa, é muito preciso em sua reflexão sobre esse problema que aflige o seu povo e outros povos indígenas, e tem comprometido a vida na Terra, no livro "A Queda do Céu", que é fruto de 40 anos de diálogos entre ele e o antropólogo francês Bruce Albert, onde afirma:

> *"A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destrui-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar"*
>
> Albert; Kopenawa, 2015: 6.

Em outro trecho do livro, o xamã apresenta a forma como o seu povo se refere ao que chamamos de "natureza", considerando a sua visão sobre o que definem como terra-floresta:

> *"O que eles chamam de "natureza" é, em nossa língua,* urihi a, *a terra-floresta e também sua imagem, visível apenas para os xamãs, que nomeamos* urihinari, *o espírito da floresta. É graças a ela que as*

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

> *árvores são vivas. Assim, o que chamamos de espírito da floresta, são as inumeráveis imagens das árvores, as das folhas que são seus cabelos e as dos cipós. São também as dos animais e dos peixes, das abelhas, dos jabutis, dos lagartos, das minhocas e até mesmo as dos grandes caracóis warama aka. A imagem do valor de fertilidade në roperi da floresta também é o que os brancos chamam de natureza. Foi criada com ela e lhe dá a sua riqueza. De modo que, para nós, os espíritos xapiri são os verdadeiros donos da natureza, e não os humanos".*
>
> Albert; Kopenawa, 2015: 475.

A relação fala de Davi Kopenawa com a perspectiva apresentada na bricolagem pode ser encontrada na reflexão de Lévi-Strauss sobre o livro "A queda do céu":

> *"Antes mesmo da chegada dos brancos a mitologia ameríndia dispunha de esquemas ideológicos nos quais o lugar dos invasores parecia estar reservado: dois pedaços de humanidade, oriundos da mesma criação, se juntavam, para o bem e para o mal. Essa solidariedade de origem se transforma, de modo comovente, em solidariedade de destino, na boca das vítimas mais recentes da conquista, cujo extermínio prossegue, neste exato momento, diante de nós. O xamã yanomami — cujo testemunho pode ser lido adiante — não dissocia a sina de seu povo da do restante da humanidade. Não são apenas os índios, mas também os brancos, que estão ameaçados pela cobiça de ouro e pelas epidemias introduzidas por estes últimos. Todos serão arrastados pela mesma catástrofe, a não ser que se compreenda que o respeito pelo outro é a condição de sobrevivência de cada um. Lutando desesperadamente para preservar suas crenças e ritos, o xamã yanomami pensa trabalhar para o bem de todos, inclusive seus mais cruéis inimigos. Formulada nos termos de uma metafísica que não é a nossa, essa concepção da solidariedade e da diversidade humanas, e de sua implicação mútua, impressiona pela grandeza. É emblemático que caiba a um dos últimos porta-vozes de uma sociedade em vias de extinção, como tantas outras, por nossa causa, enunciar os princípios de uma sabedoria da qual também depende — e somos ainda muito poucos a compreendê-lo — nossa própria sobrevivência".*
>
> Lévi-Strauss, 1993: 7 [5].

Com relação à pesquisa com a iconografia didática realizada em Portugal e as realizadas no Brasil, o objetivo do trabalho com bricolagens de imagens foi a superação de estigmas e

[5] Essa reflexão é apresentada como epígrafe no livro (Albert, Kopenawa, 2015).

estereótipos que negam a condição de sujeitos sociais plenos dos povos indígenas, o que pode ser constatado nos relatos apresentados por dois professores de História da Escola Quinta das Flores, após uma partilha de depoimentos com seus alunos, que revelam a eficácia dos procedimentos da pesquisa (Guimarães, 2014).

Se referindo a instalação que foi criada na sala de aula, com objetos de cultura material de povos indígenas do Brasi colocados em meio a folhas secas espalhadas pelo chão, a execução de sons da floresta amazônica e a minha presença cantando músicas e trocando instrumentos musicais desses povos[6], a professora Fernanda Castro[7] destaca a eficácia desse procedimento, apontado que foi unânime a referência feita pelos seus alunos ao ambiente que os "transportou para a terra do outro, de como é que o outro vivia antes dos portugueses chegarem". Segundo ela, esse recurso despertou nos alunos uma predisposição para novos conhecimentos, para novas experiências, notando que

> *"Os alunos estavam muitos receptivos e foi uma parte que os cativou bastante. A música, o pisar nas folhas, os sons, o cheiro, as sementinhas espalhadas no chão. Eu penso que de alguma forma através desses elementos se mostrou o ambiente da vivência do índio, que foi uma dimensão pouco explorada por eles. A língua, algumas palavras que o Francisco apresentou num canto em língua indígena, eles andavam a cantarolar na aula seguinte. Eu não lembro, mas eles lembram."*

Castro, apud Guimarães, 2014: 216-21).

Corroborando que esse ponto de vista, o professor Pedro Cunha[8], destacou ainda que:

> *"o fato de se fazer de uma outra forma causa sempre nos alunos um impacto diferente da aula tradicional. Ao entrarem na sala, os alunos vêm um professor que desconhecem, com adereços que não lhes são familiares, descalço, com folhas espalhadas no chão, uma sala organizada de forma diferente. Isso tem sempre um efeito motivacional acrescido".*

Cunha, apud Guimarães, 2014: 217.

Considerando as sensações dos alunos, a partir dos estímulos à imaginação criativa proporcionados por aquela performance, a professora Fernanda destacou:

---

[6]Professora de História da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores.
[7]O uso que faço desses referenciais culturais e estéticos de povos indígenas se deve a minha experiência profissional como indigenista na FUNAI, entre 1985 e 1987, desenvolvendo trabalhos de campo junto aos povos indígenas Tikuna e Guajajara na região amazônica e atuando dois museus especializados em arqueologia e etnologia indígena, o Museu Emílio Goeldi, em Belém e Museu do Índio da FUNAI, no Rio de Janeiro.
[8]Professor de História da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores.

> *[ela]" foi muito bem-sucedida e foi um momento muito importante para a formação deles. E se lhes perguntássemos se ficaram com a ideia de que naquela floresta que os portugueses encontraram viviam sociedades que partilhavam espaços onde desenvolviam sua vida social dentro da própria floresta e como era aquela vivência, eu julgo que sim. (...) Eu penso que através da oficina conseguiu-se transportá-los à floresta, o que lá se passava, a forma como os índios se relacionava com o espaço que os envolvia. (...) Agora, que eles ficaram com uma percepção diferente da cultura indígena, sim. Porque passaram a ter noção de uma tônica focada na crítica ao desrespeito e submissão do índio pelo português, enfoque que não está presente no manual do 10º ano".*
>
> Castro, apud Guimarães, 2014: 230.

Ao se referir ao momento da performance em que foi feito o exercício de leitura do quadro "A Primeira Missa no Brasil", a professora Fernanda evidenciou sua surpresa ao ver os alunos sendo conduzidos a um exercício de reflexão, onde foram se apartando de estigmas e estereótipos presentes em seu imaginário sobre povos indígenas do Brasil e ícones na conformação da identidade religiosa portuguesa. Segundo ela, os alunos:

> *"[...] abstraíram a simbologia que a cruz assume para nós, portugueses, cristãos, conseguido transpor a representação do objeto em si, a cruz, e a analisá-lo sob o prisma da observação do índio, que via apenas dois troncos de árvores, não é? Era como se os portugueses estivessem realmente a venerar dois troncos de árvores mortas".*
>
> Castro, apud Guimarães, 2014: 229.

Ainda segundo a professora, essa percepção dos alunos só foi possível porque, através da performance se conseguiu transportá-los, de fato, para aquela dimensão, pois, segundo ela:

> *"aquele pormenor da Primeira Missa, o erguer da primeira cruz com os troncos das árvores e o fato dos índios olharem para aquela construção e acharem que aquilo era a veneração a árvores mortas, foi algo que de fato ficou na memória e os surpreendeu e que a mim também surpreendeu. E foram os próprios alunos que chegaram a essa conclusão do culto a árvores mortas, tanto em uma oficina como na outra. E acabaram por se referir a isso mesmo. Claro, porque se conseguiram transpor, se calhar, prá aquela realidade não é, no papel do outro e a perceber: – Estão a cortar árvores e a colocar uma na vertical e outra na horizontal. Aquilo é o que? São árvores, não é? Eles abstraírem-se do conceito cristão da cruz e chegarem a essa*

ISSN: 2718-8310

> *interpretação foi de fato interessante. Uma outra perspectiva, uma outra abordagem. Gostei muito.”*
>
> *Castro, apud Guimarães, 2014, p. 218.*

Nesses relatos, é possível identificar as três orientações apresentadas por Santos e Menezes a respeito da necessidade de uma (re)orientação dos indivíduos e ou grupos sociais em relação às perspectivas descortinadas pela ecologia de saberes e as epistemologias do sul: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (Santos; Menezes, 2009). Esse modo de ver a imagem implicou na participação ativa dos alunos, contextualiza na realidade social da qual faziam parte e a partir da qual se posicionaram através do estímulo a emergência de um estado de imaginação criativa[9]. Através desse estado, os alunos puderam atuar como *bricoleur*, que é aquela pessoa que cria e recria coisas, utilizando resíduos e fragmentos, que são coletados e manipulados na perspectiva da ressignificação, podendo conferir a sua produção um caráter crítico inusitado. Como destacam Rampazo e Ichikawa (2009):

> *“o bricoleur usa os signos, fazendo analogias e aproximações, que o permite usar a criatividade no uso dos materiais e equipamentos. Isso porque o bricoleur tem como característica montar estruturas conforme seu entendimento. Ao fazer analogias entre maçãs e bananas, o engenheiro irá buscar nos conceitos químicos e físicos o que é comum entre as duas frutas; já o bricoleur busca nos signos – que falam “por meio das coisas” (Lévi-Strauss, 1976, p. 42) – que são particulares a um indivíduo ou de uma sociedade, aqueles que permitem agrupar os elementos. Faz, portanto, escolhas entre possibilidades limitadas, sempre colocando “algo de si mesmo” (Lévi-Strauss, 1976, p. 42) na resolução do problema. E aqui cada pessoa pode percorrer um caminho diferente”.*
>
> Rampazo; Ichikawa, 2009:4.

Essa referência dos autores a Lévi-Strauss se deve ao fato desse antropólogo, tomado como base seus trabalhos de campo junto a povos indígenas, ter apontado para o “caráter mitopoético” da bricolagem, reconhecendo-a como um modo de produção de conhecimento estruturado por meio do trabalho e apoiado nas qualidades sensíveis do relacionamento direto com elementos da natureza, o que, segundo ele, representa um dos modos possíveis do ser humano organizar sua relação com o mundo, caracterizando o que ele conceituou como “pensamento selvagem”, onde o onírico e o poético são elementos constitutivos de objetos fabricados e fabulações cognitivas. Apesar desse conceito ter emergido de suas pesquisas junto

---

[9] Uma forma de direção da imaginação para a criação de imagens e sensações através de processo de concentração e emoção, utilizando dramatizações, instalações, poemas, metáforas e sequências específicas para as induções perceptivas.

a povos indígenas, o autor adverte que ele não deve ser considerado como um modo específico de pensar restrito a povos indígenas, ainda que entre estes possa ser considerado como dominante. Ou seja, ele descortina a existência do pensamento selvagem e não o pensamento dos selvagens.

Nesse sentido, Lévi-Strauss sugere que se faça o emprego do termo bricolagem para se referir a um modo de produção de conhecimento, reconhecendo os artistas, no contexto ocidental, como sendo os indivíduos que "tem, por sua vez, algo de cientista e do *bricoleur*: com meios artesanais, ele confecciona um objeto material que é, ao mesmo tempo, um objeto de conhecimento" (Lévi-Strauss, 1976: 43).

Comparando os relatos colhidos na escola em Portugal com os relatos colhidos em escolas no Brasil, inclusive escolas indígenas, constatamos que apesar das diferenças de identidade, nacionais ou étnicas, tivemos reações e posicionamentos muito semelhantes dos participantes dessa pesquisa-formação, pondo em evidência a importância da criação de um contexto para a realização da experiência, principalmente com os estímulos à imaginação criativa proporcionados pela realização de uma performance. Isso pode ser constatado no depoimento de uma aluna do curso de História do Campus II da UNEB, na cidade de Alagoinhas, em uma vivencia realizada em 1992, em que ela apresentou o seguinte depoimento:

> *"Achei esse trabalho interessante pela questão da inovação da metodologia, de passar a história através de um vivenciar. Tudo me chamou a atenção: tem o uso de instrumentos musicais, as músicas, os ritmos, as diversas linguagens.*
> *A gente tenta reportar nosso conhecimento a coisa vivida mesmo. Primeiro fica na expectativa de querer saber como seria, como é um ritual indígena, como é a dança, como são tocados os instrumentos, o pé batendo assim, num ritmo lento, recorrente, hipnótico. Tá tá tá... A gente entra sem saber o que vai acontecer e acaba entrando nessa coisa que é o saber como sabor, vivenciando".*
>
> Guimarães; Drummond, 1992:15

Em outra experiência, realizada anos depois, com alunos do curso de História do Campus I da UNEB, em Salvador, tivemos a apresentação de um depoimento em que se destaca a importância desse trabalho enquanto um exercício de educação do olhar, pondo em evidência um aspecto importante nesse trabalho com o uso didático de imagens, que é a relação entre a visão e a imaginação, destacando- se o seguinte:

> *"Na medida do possível, o professor tentou trazer um pouco da sua sensibilidade como indigenista para a sala de aula. E isso foi surpreendente, pois embora dentro da universidade, tivemos contato não apenas com a objetividade do nosso estudo, mas com a subjetividade também. Presenciei duas aulas nas quais o contato com elementos presentes na cultura indígena foi diferente daquilo que*

> *costumeiramente caracteriza a produção acadêmica. A última aula então foi fantástica e inesquecível, a mais marcante para todos nós.*
> *Eu entrei na sala de aula e foi surpreendente, não pelo fato de não imaginar do que se tratava, mas por aguçar minha imaginação, me levando a compreender cada elemento que se apresentava a minha visão. Eu fazia leituras e releituras enquanto aquele momento misterioso se desvelava envolta de mim.*
> *Fui levada a compreender cada elemento que se apresentava a minha visão. Eu fazia leituras e releituras enquanto aquele momento misterioso se desvelava em volta de mim".*
>
> Bittencourt, 2019:1.

Em outro depoimento apresentado nessa mesma oficina de pesquisa realizada em Salvador, foi destacada a importância desse trabalho no processo de formação do professor de História, com um aluno destacando:

> *"Na formação de alunos no curso de história é extremamente necessário esse diálogo no ensino, gerando um contato mais próximo com outras culturas, quebrando a "cegueira" herdada no ensino básico, desfazendo um ciclo de má educação. O professor formado a partir daqui, terá uma melhor conscientização e entenderá melhor a diferença e a importâncias de cada cultura, com suas individualidades e importância de sua preservação e os signos que evocam a complexidade e resistência dos vários povos que habitam o espaço chamado Brasil".*
>
> Leal, 2019: 1.

Esses depoimentos indicam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicos inovadoras, pautadas na criatividade e no posicionamento político do educador, perspectiva que está em consonância com o que Paulo Freire defende em relação às nossas decisões e presença no mundo, afirmando:

> *"Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes".*
>
> Freire, 2000:33.

ISSN: 2718-8310

Essa visão política destacada por Paulo Freire foi colocada em evidência no depoimento do professor indígena Onalvo Jesus dos Santos Kiriri, em uma oficina de pesquisa sobre a adoção dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de História, sintetizando as reflexões apresentadas pelo conjunto dos seus colegas sobre o uso de uma caravela para ilustrar a capa do Guia Nacional do Livro Didático de História de 2012 e o problema do uso do termo "Descobrimento do Brasil" nos livros de História, destacando[10]:

> *"Esse termo descobrimento a gente observa que tem várias teorias próprias, tem vários termos. Foi invadido, foi roubado. Olhando aqui eu vejo que há vários pensamentos. Eu acredito que tem que haver uma explicação, uma reflexão sobre esses diferentes termos. Temos o termo descobrimento utilizado pelos colonizadores, que vieram com outra visão e começaram a explorar as riquezas que encontraram aqui e começaram a transformar e também começaram a dizimar, a escravizar os próprios nativos que existiam também.*
>
> *Aí, muitas coisas foram transformadas. Trouxeram uma língua diferente para colonizar, pra dominar. E hoje é uma luta muito longa dos povos indígenas no Brasil pra contravencer esse tipo de imagem que é muito forte. Porque o dominante estava lá, estava com suas leis. Estava lá no palácio dele lá e mandando as leis para os povos indígenas acompanhar a mesma cultura.*
>
> *Nós podemos observar que nós não somos nem chamados de nação indígena, nós somos, nós fazemos parte da nação brasileira. Somos chamados de povos indígenas. Mas as primeiras nações são as dos povos indígenas do Brasil. É onde o dominante lá diz que não. Ele chega e diz: – através da língua nós podemos dominar os povos indígenas de forma mais radical.*
>
> *É isso que a gente que faz parte do movimento indígena percebe. É muito forte a gente contravencer essa palavra descobrimento. Os historiadores são os mais a defenderem essa palavra descobrimento, porque se eles não defendessem, com certeza já tinham mudado a palavra descobrimento.*

---

[10] Esse depoimento faz parte dos registros da pesquisa colaborativa realizada com professores indígenas Kiriri, em 2012, através do Observatório da Educação Escolar Indígena, Núcleo Yby Yara, que reuniu pesquisadores indígenas e não indígenas com o objetivo de construir maior cooperação político/acadêmica entre a universidade e a escola indígena. Essa pesquisa colaborativa integra a investigação que realizamos no Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da UFBA (Guimarães, 2014).

> *[...] Eu vejo que a educação é que pode transformar tudo isso aí. A educação. É através das universidades, é através de um estudo mais aprofundado sobre a história do Brasil dentro das instituições, para que leve dentro do pensamento dos próprios mestres que estão aí dentro, dos próprios acadêmicos ali, essa visão. Não uma visão preconceituosa como a gente está vendo aí, essa visão bem baixa, vamos dizer assim de centésima categoria dos povos indígenas"*
>
> Kiriri, 2012: 1.

Na fala do professor Onalvo, fica evidente sua posição crítica em relação ao uso do termo "Descobrimento do Brasil", contextualizando-o a partir do seu olhar enquanto professor e ativista indígena, em oposição a seu uso pelos colonizadores e a sua defesa pelos historiadores. De forma crítica e propositiva, o professor formula o conceito "contravencer", que define o protagonismo e a autoria indígena e o poder transformador da educação, reconhecendo nela uma possibilidade de intervir na realidade, demonstrando a indissiociação entre a educação e o projeto social e político dos povos indígenas e o processo de politização que deve ser vivenciado na universidade pelos mestres e acadêmicos, com vistas a uma mudança da visão preconceituosa em relação aos povos indígenas.

Em 2015, esse trabalho com a produção de bricolagens ganhou um novo patamar, por conta do nosso interesse em participar da 9ª Primavera dos Museus, uma temporada cultural coordenada pelo Instituto Brasileiro de Museus-Ibram, que teve como tema "Museus e Memórias Indígenas". Esse interesse nos levou a buscar o suporte técnico e a expertise de colegas da TV UNEB para que as bricolagens estáticas da pesquisa pudessem ser transformadas em uma animação, visando compor uma exposição no Museu de Ante da Bahia – MAB**.**

Nessa exposição, intitulada "Povos Indígenas, Floresta Cultural, Mercantilismo e Selvageria Culta"[11]. tivemos a apresentação de imagens e objetos de cultura material de povos indígenas relacionados a cultura agrícola e alimentar da mandioca, a apresentação de registros documentais do período colonial e a exibição de uma bricolagem audiovisual que criamos para o evento, denominada "Povos |indígenas e a Primeira Missa no Brasil: diferentes formas de ver, diferentes maneiras de pensar". Além disso, semelhante ao que fazemos nas oficinas de pesquisa com bricolagem, também criamos uma instalação na sala de exposição, que foi composta com mudas de mandioca e folhas secas espalhadas pelo chão, simulando uma roça, como pode ser visto nesse registro fotográfico:

---

[11] Essa exposição teve como objetivo mostrar a cultura agrícola e alimentar da mandioca como um paradigma em relação a noção econômica do Bem Viver indígena, baseado sofisticação e sustentabilidade de seus sistemas produtivos, em contraposição ao caráter insustentável e excludente do mercantilismo europeu.



Figura 2- Exposição Povos Indígenas, Floresta Cultural, Mercantilismo e Selvageria Culta- MAB, 2015. Fonte: Acervo do autor

Após a realização da exposição, decidimos "dar vida ao vídeo", criado um canal no Youtube[12] para que ele ficasse disponível para acesso. Atualmente, essa animação conta com mais de quatro mil visualizações, o que nos permite deduzir que além do trabalho em sala de aula, os materiais didáticos audiovisuais possuem uma condição diferenciada, dada a facilidade cada vez maior de sua produção e veiculação, podendo contribuir com a democratização do conhecimento que produzimos na universidade.

Outra questão importante em relação a essa nova forma de trabalhar com as imagens, foi a impossibilidade, durante o período crítico da pandemia, de dar continuidade ao trabalho colaborativo com os colegas da TV UNEB na produção de novos vídeos, justamente num momento em que esse trabalho se mostrava mais necessário, considerando que todas as nossas

[12] Esse canal possui o link de acesso https://www.youtube.com/@UNEB.HISTORIA_INDIGENA/videos e foi criado para disponibilizar para alunos, professores de história e o público em geral, vídeos de temática indígena, em especial produções realizadas através de projetos de Iniciação Científica e Monitoria de Extensão, desenvolvidos com alunos da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, com ênfase o uso didático de imagens de temática indígena, visando o cumprimento do que determina a lei 11645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, da África e afro-brasileiros na Educação Básica. Atualmente, o canal conta com 677 inscritos e mais de 54 mil visualizações.

atividades tinham passado a ser desenvolvidas de forma remota. Isso nos projetou em uma nova experiência, que foi a iniciação no domínio de programas e técnicas de edição de vídeos, o que resultou em nossa atuação nessa área, passado a produzir vídeos e também realizar cursos de extensão, onde tenho buscando o repasse desse conhecimento para alunos do curso de História e professores da Educação Básica, fazendo isso de forma presencial e remota.

Considerações finais

Conforme exposto ao longo desse artigo, os exercícios de bricolagem de imagens de temática indígena aqui apresentados estão comprometidos com o rompimento de versões historiográficas dominantes, que dentro dos parâmetros delineados pela ecologia de saberes proposta por Santos (2009), se caracteriza como uma "heresia epistemológica" ou "contraepistemologia", por evidenciar a necessidade de "contravencer" a imagem de um "exclusivismo epistemológico" colonial. Elas devem ser consideradas enquanto dispositivos pedagógicos que estão em sintonia com ações coerentes com uma utopia comum que, parafraseando Paulo Freire, pode ser definida pelo propósito de assumir tão criticamente quanto possível uma politicidade compartilhada.

Nesse sentido, consideramos esse trabalho de pesquisa-ação o uso didático de imagens de temática indígena como uma abordagem que está em consonância com a implementação da Lei 11.645/2008, que explicita a necessidade de uma disputa política contra hegemônica no processo de construção de novos conceitos, noções, práticas e parâmetros interpretativos específicos em relação ao ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas.

Referências

Albert, B. e Kopenawa, D. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras.

Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cia das letras, 2008.

Balée, W. (1989). Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, Walter Alves (Org.). *Biologia e ecologia humana na Amazônia*: avaliação e perspectivas. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, (Coleção Eduardo Galvão).

Bernardino-Costa, J,; Grosfoguel, R. (2016). *Decolonialidade e perspectiva negra*. Revista Sociedade e Estado. V. 31, N. 1. janeiro/abril 2016.

Bueno, J. (2008) *Tecendo reflexões sobre as imagens pictóricas*: o final do século XIX e princípio do século XX utilizadas nos livros didáticos no Brasil. Disponível em: < Http://.ichs.br/perspectivas/anais/GTO305.htm >. Acesso em: 2 out. 2008.

Bittencourt, M. depoimento [setembro 2019]. Entrevistador: F. Guimarães. Salvador: Campus II da UNEB.

Descola, P. (1999) A selvageria culta. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente.* São Paulo: Companhia das Letras, p.107-123.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP.

Gruzinski, S. (2006). *A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner* (1492-2019). São Paulo: Companhia. das Letras.

Guimarães, F. (2014). A gente só conhece certo quando vê de perto: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores kiriri. *Tese* (*Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos*) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Guimarães, F. (2010). História e Cultura Indígenas: diferentes formas de ver, diferentes maneiras de pensar. Alagoinhas: UNEB. [ms] http://www.uneb.br/plataformafreire/files/2010/03/historia_e_cultura_indigena_na_escola_texto _2.pdf

Guimarães, F. (2008). A Temática Indígena na Escola: onde está o espelho? *Revista Fórum Identidades*, 2(3):57-65, jan-jun, 2008. http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/D OSSIE_FORUM_Pg_57_65.pdf

Guimarães, F. ; Drummond, W. (1992). Vivencia de Etnohistória Indígena. *Boletim* ANAÍ-BA, Salvador, p.15-16.

Kincheloe, J. (2006). Para além do Reducionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: Paraskeva, João (Org.). *Currículo e Multiculturalismo.* Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedago, P. 63-93.

Kiriri, O. (2012). Onalvo Jesus dos Santo Kiriris: depoimento [setembro 2012]. Entrevistador: F. Guimarães. Mirandela: Núcleo de Pesquisa do Povo Kiriri,

Leal, Felipe Freitas. depoimento [setembro 2019]. Entrevistador: F. Guimarães. Salvador: Campus II da UNEB.

Neves, E. (2022). *Sob os tempos do equinócio: oito mil anos de história na Amazônia Central*. São Paulo: Ubu Editor/Editora da Universidade de São Paulo.

Lévi-Strauss, C. (1976). O pensamento selvagem. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

Pineau, E.L. (2010). Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416 Acesso em: Out. 2012.

Rampazo, A; Ichikawa E. (2009). Bricolage: a busca pela compreensão de novas perspectivas em pesquisa social. IN: *Anais do II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade*; 15- 29; Curitiba, Brasil. Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração/ANPAD; 2009, p. 1-12.

Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, pp. 71-94.

Santos, B; Meneses, M. (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES.

Scapaticio, M. e Nicolielo, B. (2012) A carta de Pero Vaz de Caminha: como interpretar nosso primeiro documento. *Nova Escola*, 1o set, 2012. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo /2097/a-carta-de-pero-vaz-de-caminha-como-interpretar-nosso-primeiro-documento

Silva, B. (2013). Relatório do Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136. 3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas. MEC /CNE. Brasília.

Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. *Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

ISSN: 2718-8310



Dr. Francisco Alfredo Morais Guimarães.

Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui graduação em História, mestrado em Educação e doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia, com estágio doutoral na Universidade de Coimbra-PT.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

DIÁLOGOS Y REFLEXIONES



NO PARAMOS DE BAILAR: IDENTIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DANZA DE LAS JUVENTUDES EN JUJUY

WE DON'T STOP DANCING: IDENTITY IN THE DANCE PRODUCTION OF YOUTH IN JUJUY

Título en portugués

Eva María de la Luz Martinez
evaluzmartinez@mi.unc.edu.ar
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
CABA, Argentina

Resumen

El presente artículo tiene por objeto la interseccionalidad, sujeto e identidad como herramienta analítica para comprender la justicia económica, de género y educativa en la producción de danza de las juventudes en Jujuy a fin de problematizar los modos de recuperación y actualización de memorias que se ponen en juego desde la apertura democrática a la actualidad.

Palabras clave: danza, identidad, juventudes, Jujuy, sujeto

Abstract

The purpose of this article is intersectionality, subject and identity as an analytical tool to understand economic, gender and educational justice in the dance production of youth in Jujuy in order to problematize the ways of recovering and updating memories that are put at stake from the democratic opening to the present.

Key words: dance, identity, youth, Jujuy, subject, identity, Jujuy.

Resumo

Não paramos de dançar: Identidade na produção de dança juvenil de Jujuy
O objetivo deste artigo é a interseccionalidade, sujeito e identidade como ferramenta analítica para compreender a justiça econômica, de gênero e educacional na produção de dança juvenil de Jujuy, a fim de problematizar as formas de recuperação e atualização de memórias que estão em jogo desde o contexto democrático. abrindo para o presente.

Palavras-chave: dança, identidade, juventude, Jujuy, jovens, sujeito.

Identidad en la producción de danza de las juventudes en Jujuy

Para lograr el objetivo de este trabajo propongo reconstruir, desde una perspectiva de género y de derecho los modos como se configuran las relaciones entre prácticas y lógicas de gobierno dirigidas a las trabajadoras de las danzas Performances dancísticas agrupadas en la Provincia de Jujuy asumiendo una perspectiva que enfatiza en el fortalecimiento Institucional, las estrategias comunicacionales e incidencia política en las organizaciones.
Introducción

El presente artículo tiene por objeto la interseccionalidad, sujeto e identidad como herramienta analítica para comprender la justicia económica, de género y educativa en Trabajadoras de las Danzas en Jujuy pertenecientes a organizaciones para el diseño de políticas públicas con perspectiva de género y derecho en la actualidad, en el encuadre político de la creación del Ballet de Cámara Estable de la provincia de Jujuy (BCEPJ), y en la formación en las Escuelas Públicas de danza. El trabajo se propone abordar críticamente las nociones de sujeto e identidad a fin de problematizar los modos de recuperación y actualización de memorias que se ponen en juego desde la apertura democrática a la actualidad.

Este trabajo tiene como marco más amplio donde abordo La danza y las políticas públicas en la Provincia de Jujuy, la creación y cierre del Ballet de Cámara Estable (1983-2915) por lo que parto de problematizar los conceptos sujeto e identidad en relación a una práctica y producción artística escénica realizada en América Latina, específicamente en Jujuy en la actualidad. Reviso críticamente a Restrepo y sus aportes teórico -metodológicos, quien desde la perspectiva de los estudios culturales y/o la crítica cultural latinoamericana nos transmite en el Libro que el compila "Stuart Hall desde el sur: Legados y apropiaciones" en su artículo "Sujeto e identidad", que Hall para finales de los años 80 y principios de los 90 realiza una serie de planteamientos y aportes y adquiere visibilidad en los países de América Latina en su libro coeditado con Paul du Gay "Cuestiones de identidad".

En el presente trabajo utilizo para analizar, el lenguaje, las palabras, la gramática, las historias de las trabajadoras de las danzas que ven vulnerados sus derechos y lo atribuyo a que el sector es mayormente femenino. El planteo es abordado desde la interseccionalidad para poder comprender desde las identidades múltiples madres, trabajadoras de las danzas, hijas, mujeres, indígena, soltera, trabajadora, Música, bailarina, artista, activista, los aportes que he podido hacer fue solo plantear la problemática invisibilizada.

Para ello propongo profundizar la producción ideológica y la performatividad de la enunciación en las estrategias comunicacionales e incidencia política en las organizaciones reconociendo que hablar es una forma de aparecer en el mundo. Sin embargo esa performatividad del habla se monta en una cadena histórica de normas, signos, valores e intereses que configuran una producción ideológica. La teoría es el trabajo subjetivo de dar cuenta de ese otro "ideológico" de sí. Se trata de una práctica de descolonización de la (im)propia voz y el remontarse en una voz rota.

ISSN: 2718-8310

El texto se adentra en el análisis de algunos soportes significantes característicos del Movimiento por la ley nacional de danzas, la asociación, colaboración y reciprocidad, territorialidades, economía social o creativa y los procesos de conformación de sujetos y movimientos sociales significativos que nos permiten identificar actores y procesos en Jujuy. "De manera similar, son únicas y distintas las experiencias que implican ser lesbiana, anciana, con discapacidad, pobre, del hemisferio norte, y/u otra serie de identidades, la experiencia de una bailarina de la Puna, es cualitativamente distinta a la de una bailarina indígena en la ciudad.

La noción de lenguaje inclusivo comenzó a popularizarse en los últimos años. El concepto alude al modo de expresión que evita las definiciones de género o sexo, abarcando a mujeres, varones, personas transgénero e individuos no binarios por igual. Hay quienes consideran que el lenguaje convencional, cuyas reglas en nuestro idioma son establecidas por la Real Academia Española (RAE), resulta machista. ¿Por qué temerle a un fenómeno que puede mejorar la vida de tantas personas? El lenguaje inclusivo es un objetivo ideal, una utopía, pero podemos alcanzarlo si abrimos nuestras mentes y nos ponemos en el lugar de quienes sufren su ausencia. (Bossi, 2020)

Existe un proceso y recursos que las artistas fueron encontrando para visibilizar y explicar cómo se reproducen las desigualdades de género y sexuales en las danzas, y el acompañamiento que el ámbito de la investigación socioantropológica de las danzas realizó para enriquecer los argumentos y consolidar un discurso contundente capaz de generar consenso en la opinión pública, lo cual permite analizar el curso de las políticas de género y la participación de las danzas en este proceso social, de cara al presente.

"La retórica se inventó para defender derechos"

"Un modo de expresión nunca es inocente"

Elena Bossi (2020)

"El lenguaje inclusivo abre a otras inclusiones: no constituye un límite".

"No queres "e", nadie te obliga".

Moreno M. (2020)

Al ser el cuerpo el instrumento de la danza, la perspectiva de género es totalmente apropiada para su análisis. La danza ejerce un papel de transmisión de valores culturales, sociales y políticos y expresa la dicotomía femenino/ masculino. El protagonismo de las mujeres en las danzas no se ha traducido en poder, que está en manos de hombres. En ámbitos académicos los estudios sobre danza y género son insuficientes y poco divulgados.

Proponemos poner especial acento en la reflexión desde una perspectiva interdisciplinaria, centradas en el estudio de las prácticas artísticas, culturales y educativas diseñadas por entidades estatales, que ponen en primer plano la problemática de las juventudes, y las memorias del cuidado en los cuerpos de ésas juventudes y la recuperación y transmisión de la memoria

colectiva, en permanente reconstrucción, como modo de fortalecer nuestra democracia. Este análisis propone dar un panorama del campo de estudio de la danza en su situación actual y en el marco de la apertura democrática y las experiencias, prácticas y formaciones artísticas que hacen hincapié en la formación de bailarines/as y docentes en danza.

Partimos desde una perspectiva histórica local, regional, de frontera y contemporánea, contribuyendo así a la puesta en valor, como patrimonio cultural intangible significativo para el desarrollo cultural con perspectiva localizada, dado que abordamos un caso complejo entre lo artístico y lo socio-político-cultural, consideraremos los cambios estéticos o artísticos, formas de representación artísticas, sin detenernos en ello.

A nivel nacional existió una planificación cultural estatal, que contribuyó a la danza ya que le dio lugar a ocupar múltiples espacios, profesionalizarse, divulgar la práctica, y tener ámbitos de formación públicos por parte del peronismo postdicatdura en Jujuy y pos muerte de Perón de sostener un Ballet estable con cuerpos de origen local y danzas propias del lugar, sin embargo, los preceptos estéticos dominantes en las producciones continuaban siendo los mismos, manteniéndose en las formaciones culturales hegemónicas como arte representante de la “alta” cultura.

Proponemos una reflexión en torno a las transformaciones que tienen, en la transición democrática en la Argentina, las políticas públicas culturales y, en ese sentido, la relación que desde el sector de la danza se establece con el Estado y la historia de las distintas instituciones vinculadas al quehacer. Proponemos desandar historiográficamente el modo en que este espacio laboral es el resultado de determinadas disputas del campo local y, simultáneamente, de las respuestas (más o menos eficaces, más o menos precarias) que el gobierno puso en marcha a la hora de pensar una política específica. En cuanto a los antecedentes a nivel local y regional, han sido estudiados poniendo énfasis en la estructuración de identidades locales en el marco nacional, internacional, de danzas locales. (Cadús 2020, 2018; Leonardi, 2009; Koeltzsch, 2018, 2019).

Los estudios sobre el peronismo se han realizado desde distintos enfoques y han sido abordados desde diversas problemáticas desde una óptica nacional, haciendo hincapié en lo acontecido en Buenos Aires. La única forma de asegurar la continuidad histórica de la cultura es ayudando a activar sus propias respuestas. Incorporar una visión de continuidad en la que las cuestiones y los problemas se relacionan y se reorganizan continuamente, articulándose en otras estructuras más complejas y, a la vez, más adaptadas a la interpretación de los cambios ocurridos y de las nuevas relaciones percibidas, es el desafío. Aquello que parecía encerrado en un tema particular adquiere un carácter relacional más amplio y más concretamente inserto en el mundo de la vida y en una historia con continuidad. La coordinación de las prácticas exige una reconstrucción que supere el entendimiento que de ellas se tenía y sobre ellas mismas en movimiento, siente las bases para nuevos aprendizajes y nuevos niveles de interlocución y de mayor amplitud de las experiencias vividas. Si bien existen diferentes producciones en torno a las danzas en la provincia, se presentan ausencias respecto de sistematización global de políticas dirigidas al sector. ¿Porque reunir en esta reflexión la cultura y la educación de los jóvenes hoy en Jujuy? ¿Porque preguntarnos sobre los valores éticos y estéticos que hay en las obras escénicas de



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

música, teatro y danza de los adolescentes hoy en Jujuy?¿Incluimos la vivencia actual de los jóvenes para abordar el arte, para construir obras? ¿La educación como incluye a los jóvenes para pensar, hacer, gestar, gestionar nuestra ética y estética desde el arte y desde la educación? Pensar colectivamente sobre el contenido, y la forma, replantearnos es necesario.

El presente texto aspira a cubrir un área de vacancia en la producción científica nacional y regional. Fundamentalmente, colaborar con la recuperación y puesta en valor de una parte de nuestro patrimonio intelectual, artístico y cultural.

Reconocimiento de la cultura juvenil y sus diversidades, repensar la cultura de los jóvenes comparativamente a la cultura de los adolescentes de las generaciones anteriores, de manera de producir acercamientos etarios. Reconocer el conflicto de la diversidad cultural promoviendo valores de ciudadanía que se contrapongan a la discriminación, y exclusión (igualdad, justicia, solidaridad, etc.) "escenarios dialógicos" identificar entre los diferentes actores de las situaciones de malestar, conflicto y crisis presentes en el escenario escolar. Análisis de las prácticas de los actores institucionales y de los condicionantes de las prácticas que obstaculizan la convivencia escolar y/o plantean situaciones de violencia institucional / social o entre los actores institucionales, reflexionar sobre las prácticas institucionales contextualizadas en el nivel medio y según cada grupo de actores (docente, alumnos, administrativos, padres, organizaciones de la comunidad). Recuperar las experiencias significativas de la trayectoria institucional de los actores.

Si el mundo de los valores éticos y estéticos se presenta cada vez de manera más compleja y lábil, cabe preguntarse: ¿Cómo están construyendo sus valores los jóvenes?, ¿Cómo construyen y resignifican (ellos mismos y entre ellos) los valores, sus gustos, sus preferencias? ¿Qué particularidad manifiestan los jóvenes en un contexto de cambio de estructuras sociales y fin de los valores, cuando ellos están en plena búsqueda y selección de valores éticos y estéticos?, ¿Por qué los jóvenes quieren ejercer efectivamente ese derecho a la identidad?

Arte que ellos sienten como propio, momento en que ponen en juego prácticas y representaciones sobre ellos mismos y sobre "el otro" (con quienes ellos bailan, actúan, hacen música, en este caso sus pares).

Al bailar, invitamos a que nuestros cuerpos, cada célula, los huesos, la sangre, y los poros todos, se impregnen de sentido. Tal vez es al escuchar una música que aparezca el detonante que pone todo en movimiento, o el tono de una voz, el ritmo, un color, una imagen, una frase que abre, el hálito de un recuerdo, poco a poco el cuerpo se tiñe de sentido y nace el baile, (aunque a veces aparentemente estemos quietos). Luego las frases, las melodías de movimiento que se suceden unas a otras, los acentos, los ritmos, las miradas, las manos, el torso, el espacio y crece el baile, y nacen los estilos. El lenguaje corporal como lenguaje que no es el hegemónico. El lenguaje verbal pierde peso, intencionalidad, no juega su validez en la capacidad de referir a una realidad, a algo que está más allá de las palabras y los signos. Al pensar en la enseñanza de los lenguajes artísticos en los ámbitos educativos, valorizamos y ponemos nuestra mirada tanto en el propio proceso de aprendizaje como también en aquello que podríamos denominar

ISSN: 2718-8310

"producto obtenido en este proceso de pensar, hacer y sentir". La experiencia de transitar por el desarrollo perceptivo transforma en vivencia mucha de las apreciables ideas que a veces nos cuesta bajar a la acción.

El lenguaje de lo corporal no es el de la ausencia de las palabras. Las técnicas corporales tienen la oportunidad de incluirse en los destellos de esta cultura de finales de siglo, de cuestionarse, de conocer cuáles son los temas que atraviesan el cuerpo y el espíritu como unidad del ser humano, de amigarse con la palabra, con el pensamiento y los sentimientos. Lo corporal tendría así, en las técnicas vivenciales, un interesante instrumento para la reflexión de estereotipos de pensamiento.

La necesidad del grupo como espacio de contención donde además de compartir el arte, cuentan sus días, vivencias, broncas, gustos, reflexiona sobre esto con "otros" que los escuchan. Este cuerpo grupal como estructura se fortalece al dar lugar a la multiplicidad. Transitan el grupo como lugar donde se puede resignificar la des-estructuración permanente de la familia, los roles familiares, los amigos, la escuela, sus migraciones, la de sus padres. La charla de ésos temas se reiteran.

El grupo no solo es el contexto donde se desarrolla el crecimiento personal, no se puede pensar en este si no se habla de con quienes. Del espacio que lo constituye el grupo. Nuestro rol en el taller es el de coordinar. Pero en la red de entrecruzamientos, de implicaciones desde lo subjetivo de los saberes pasamos a ser parte del grupo no como suma de sujetos. Esta grupalidad corresponde a aquello que circula por los bordes y en él entre de la planificación y el azar. Se ha presentado una conexión entre cuerpos y subjetividades que fueron un lugar fértil para trabajar y jugar, para la producción propia de los chicos, la reflexión y el ánimo para resolver situaciones conflictivas.

Donde hablábamos de cómo los chicos se desenvolvían en el grupo. Los diálogos entre ellos son fluidos, existe un código propio y común, como ya lo dijimos antes. Muchas veces con gestos o sin hablar mucho resuelven hacer algo, poniéndose de acuerdo. Al hacer el juego donde tienen que representar animales, primero en forma individual y luego en forma grupal, conformando todos ellos un grupo y nosotros los coordinadores otro. El juego consiste en que los que no participan deben adivinar que animal representaban. Este es un juego popular llamado "Dígalo con mímicas" que generalmente se lo hace con nombres de películas. Con mucha facilidad adivinaban. Al hacerlo en grupo, rapidísimo se ponían de acuerdo, para representar en una oportunidad una cantidad de hormigas de una forma tan similar (esto era comunicado de alguna forma entre ellos), que uno podía ver el código en común, la comunicación que había entre ellos tanto en lo verbal como en lo no verbal.

Al promover un espacio de crecimiento personal se le sumó en el trabajo el promover el protagonismo, manifestado en la producción propia, al participar de los talleres y de las oportunidades que se les presentan de bailar, en los actos de la escuela, que después contaban y algunas veces mostraban, en las peñas que podían participar y encuentros o reuniones tanto de familiares como de amigos. El protagonismo en los jóvenes se manifiesta cuando el joven o

la joven, se comprende como sujeto social y se siente capaz de participar y transformar la realidad.

Esta investigación revisa y pone en dialogo las relaciones entre jóvenes artistas. Al realizar el análisis sistemático de la experiencia desarrollada con adolescentes jóvenes de la Provincia de Jujuy que transitan distintos ámbitos educativos de arte Asumí la doble responsabilidad de poner en circulación ideas, conceptos, puntos de vista, vivencias, posturas éticas y estéticas interpretaciones a cerca del arte y la importancia que el arte ocupa en la sociedad, en la vida comunitaria más allá del circulo de pares, y la de contribuir a visibilizar la producción estética adolescente de Jujuy y de la región.

El rol del teatro, la música y la danza en la construcción de valores éticos y estéticos se expresa como un espacio de encuentro e intercambio que se manifiestan en los comportamientos adquiridos en la convivencia diaria, en los cuales conforman grupos que son construidos a lo largo de la trayectoria educativa, sea académica o de formación personal. La danza, la música y el teatro interactúan en las obras y la formación específica les permite mirar y actuar desde su lenguaje específico. Para ello hacemos un recorrido descriptivo de las obras elegidas por dos de los grupos, observamos como la interdisciplinariedad, rasgo de la época, estilo, enriquece la creatividad y originalidad en sus poéticas. El cruce entre lenguajes será la premisa para profundizar las formas de creación. En una conversación entre teatralidad, musicalidad y danza, el punto de partida y el punto de regreso puede ser hablar de jóvenes artistas gestores en la actualidad, la ética y la estética en sus producciones en Jujuy.

Esta investigación es realizada desde un enfoque etnográfico, toma una de las mayores expresiones de la cultura: el arte. El arte como medio, y al mismo tiempo como escenario de diversas prácticas socio-culturales. Esta es la intencionalidad presente a lo largo de todo el trabajo de no escindir el arte y el conocimiento, sino por el contrario articularlo para potenciar sus mutuas incidencias en los procesos y en los actores que se involucraron en este estudio.

El deseo de esta investigación es que aporte a seguir pensándonos desde lo que hacemos y sabernos acompañados, tanto jóvenes como adultos, artistas cercanos y lejanos. Motivo de esta, es proponer un canal de dialogo de jóvenes entre ellos, de jóvenes y adultos hacedores de arte y entre las diferentes disciplinas la danza, la música y el teatro.

Hoy como comunidad de adultos, delegando la responsabilidad en la Educación como institución, proponemos un “deber ser”. En esta propuesta me planteo observar lo que sucede hoy con los adolescentes a través del dialogo sobre sus obras teatrales, musicales y sus danzas. Me encuentro con el “ser”. Intento describir la distancia entre el deber ser y el ser, para ver qué hacemos con eso. Arribo a esa descripción. Para describir el “deber ser” recurro a Fundamentos del diseño curricular, datos formales institucionales, las escuelas. Describo su medio sociocultural, daré datos sobre su edad-cultura, economía, lugares donde se socializan (boliches- danzas caporales, comparsas, bailes comunitarios). De lo general a lo particular en el barrio donde está inmersa la escuela. Y por último describiré la experiencia y lo que hablan en el escenario dialógico. Objetivos, preguntas, los mundos efectivamente vividos. Lo real.

ISSN: 2718-8310

Cuáles son los valores deseables, en función de lo formativo, que llevan a una plenitud del desarrollo de los adolescentes.

El arte de dialogar con adolescentes sobre su arte, no me propongo agotar, por cierto, un campo tan amplio, variado y fluctuante (por la misma velocidad de los cambios operados durante las últimas décadas) como lo es, en verdad, el de los valores éticos y estéticos, el teatro, la música, la danza, de los adolescentes y jóvenes estudiantes de colegios de la provincia de Jujuy.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, M. V. (2014) Convergencias entre Estudios Culturales y Economía Política de la Comunicación y la Cultura: una aproximación a partir de los aportes de Stuart

Hall. En: E. Restrepo (coord.) *Stuart Hall desde el Sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 45-62.

Cadús, E., (2020). Danza y peronismo. Disputas entre cultura de élite y culturas populares. Biblos, Buenos Aires.

Hall, S. (2010) Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Parte IV. Identidad y representación. Popayán: Envión Editores. Pp. 337-482.

Leonardi, y. A; Cadús, E. (2021). Introducción al Dossier Artes Escénicas y Estado en Iberoamérica Proyecto Tenso Diagonal. Revista Tenso Diagonal p. 10 - 10, ISSN: 2393-6754 Montevideo. Uruguay.

Restrepo, E. (2014) Sujeto e identidad. En: E. Restrepo (coord.) Stuart Hall desde el Sur: legados y apropiaciones. Schechner, R. (2000). Performance. Teoría y Práctica Intercultural. Libros del Rojas. Buenos Aires. Argentina.

Enlaces de artículos periodísticos:

- Bossi E. (2020) “Elena Bossi «No molesta el lenguaje inclusivo, lo que molesta es el feminismo» https://diariofemenino.com.ar/df/elena-bossi/

- Bossi E. (2020) “La rebelión de los lenguajes”

https://www.lagacetasalta.com.ar/nota/131156/actualidad/rebelionlenguajes.html

- Moreno M. (2020) “Lenguaje inclusivo” https://www.pagina12.com.ar/246506-lenguaje-inclusivo

ISSN: 2718-8310



Eva Maria de la Luz Martínez

De Jujuy. Es bailarina, coreógrafa, docente, investigadora, historiadora de las danzas, licenciada en trabajo social por la Universidad Nacional de Córdoba UNC, diplomada en géneros feminismos, e incidencia política por la Institución Juanita Moro en Jujuy, maestranda en cine y teatro latinoamericano y argentino en la UBA y doctoranda en Ciencias Sociales en la UNJU. Forma parte de la Asociación Argentina de Trabajadorxs de la Danza AATDa, de la Red de Estudios sobre Peronismos y de la Dance Studies Association.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

RELATOS DE FICCIÓN


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Silénciate y conecta

Silence yourself and connect

Silencie e conecte-se

Diana Rocío Acosta Rivera[1]



Dibujo y color sobre papel acuarela. Diana Acosta

[1] Artista muralista. Estudiante Maestría de Educación Artística, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

ISSN: 2718-8310

Siempre me han dicho que soy muy expresiva, y a veces también lo considero, sin embargo hay un aspecto de mi saturado de silencios, esos gritos y secretos que le he arrebatado a la Diana que habla se han encausado por una vía inesperada, pero tal vez anhelada.

La forma en que el documento "Deja de llorar y habla: existencia, vulnerabilidad y delegación" de Luis Fernando Cardona me ha interpelado es filosa, ya que ha atinado en una parte grande de mi historia: la enfermedad; el documento expresa que la enfermedad es una forma de alteridad, o mejor, de la búsqueda inconsciente por solucionar la soledad del dolor enclaustrado en el cuerpo, o eso entendí. En efecto, antes de que apareciera la alopecia areata, más o menos a mis seis años, yo deseé tener una enfermedad que alarmara a mis papás para que fueran más atentos, porque necesitaba sentirme más protegida; paradójicamente, la enfermedad fue el camino en el constaté cuán sola estaba y así poder darle sentido a la aparición de ese deseo infantil. Cada miembro de mi familia reaccionó ante mi dolor con las herramientas emocionales que tuvo a la mano, las que, en su momento, se dibujaron como la mejor alternativa para mí, con su mejor intención.

Mi mamá fue pragmática, me llevó a muchos médicos, gastó mucho dinero, me quiso comprar pelucas, pero a ella nunca le pude mostrar la magnitud de mi dolor, porque siempre la vi cargada con mis problemas.

Mi papá por su parte, le apostó a minimizar lo que yo estaba viviendo, de niña me ponía crema de dientes en las lesiones y era renuente a llevarme al médico e indagar más en la enfermedad, cuando en la adolescencia me quedé calva, prácticamente apeló al decir popular de que "sólo era pelo" y me tildaba de exagerada por sufrir por eso (años después supe que él lloraba contándole a sus amigos lo que me estaba pasando).

Mi hermana se dedicó a "ayudarme a aceptar la realidad", señalando con crudeza lo inevitable, era una adolescente calva y lo mejor que podía hacer era acostumbrarme a vivir así, a pesar de que ella era otra adolescente muy centrada en su propio físico.

En el único de mi núcleo familiar en quién encontré la empatía suficiente para dar un salto al vacío y vivir mi condición, fue en mi hermano, que en ese momento tenía 5 años, el día que corté mi último mechón de cabello él se desbordó y juró matar a patadas a todo aquel que se atreviera a burlarse de mí.

Con esa escuela de conexión llegué a los 14 años a un colegio nuevo, ya sin pelo me escondía debajo de un gorrito pescador gris que solo me quitaba cuando estaba sola y no había espejos cerca, también me encubría con una actitud desafiante y distante, le tenía miedo a las personas y por eso elegí que se alejaran de mí. Hasta un día en que nos llevaron a hacer una visita pedagógica a la cárcel del pueblo, allí nos separaron entre hombres y mujeres, nos requisaron, y llegó un momento en el que un guardia me dijo que debía quitarme mi gorrito, por que era parte del protocolo. Yo le supliqué que por favor no me obligara, me sentí vulnerada, desnuda, tenía mucho miedo; mis compañeras de salón se estremecieron ante mi estado, le pidieron al guardia que por favor omitiera ese paso conmigo, pero él dijo que no se podía. Entonces ellas empezaron a llorar conmigo, me abrazaron, me rodearon y me dijeron: tranquila, nosotras te cubrimos.

Paula, Andrea, Tatiana, Adriana, Valeria, Helena, Jazmin y Angela son en mi historia un bálsamo, un gesto espontáneo que cambió el significado que hasta ese momento había tenido para mí el estar junto a otros.

El dolor está hecho para ser externado y permitirnos conectar, tal vez el dolor es el antídoto de la alteridad, el dolor emocional es seguramente el artificio más sofisticado de la naturaleza para permitirnos ser humanos, pero su efecto evolutivo sólo se activa ante un espejo con corazón.



Diana Rocío Acosta Rivera

Licenciada en educación infantil y artista plástica formada de manera autónoma, actualmente se dedica al muralismo independiente y a la ilustración editorial, también desarrolla talleres de muralismo colectivo con comunidades diversas del país. Cursa la maestría en educación artística de la Universidad Nacional de Colombia, sus temas investigativos de interés apuntan a nutrir su ejercicio creativo y pedagógico en el muralismo con una perspectiva decolonial.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

ESCALAS DE ESPACIO

ESCALAS DE ESPAÇO

SPACE SCALES

Clara Patricia Triana Morales
Directora Colegio Colombia Hoy, Facatativá-Colombia
cptrianam@gmail.com

Fuente fotografía propia. Serranía Hornocal, provincia de Jujuy Argentina

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

El universo

El universo se expande a una velocidad de 80 kilómetros por segundo, es decir, eso hace una galaxia cuando se aleja de otra. No todas a la misma velocidad, o eso parece, según Hubble, el del telescopio, el de la constante, el de la mirada que alcanza a abarcar eso que llaman el Universo. Pero realmente no sabemos si es uno o muchos, como afirman los dueños de los multiversos que aparecen ahora a imponer sus imágenes como si se tratase de la última frontera del neoliberalismo.

Volvamos a las galaxias, porque también se acercan, quizá a la misma velocidad con que se alejan o a una diferente, y amenazan con fagocitarse unas a otras por esas bocas inimaginables que son los agujeros negros. Esos túneles de tiempo-espacio, esos pasajes en forma del interior de un gusano hueco que hemos imaginado comprender a partir de las películas de ciencia ficción.

Si se expande, se elonga, se contrae, se choca, se contorsiona, se autodestruye y se recrea, vale decir que el universo se esculpe a sí mismo. Es el universo en sí mismo una escultura en permanente estado de perfección o deterioro, no importa, es lo mismo, es perfecto. Una constante arquitectura porque es espacio transformándose, espacio contenido, contenedor, continente. Espacio abierto y cerrado, recorrido y habitáculo, recipiente cóncavo y convexo.

Walter Benjamin ve las estrellas como luces que se alejan, ve el universo en expansión, ve la luz de otras estrellas remotas que se acercan, antes que los demás apenas puedan imaginarlo. Allí donde otros ven oscuridad con algunos destellos, él ve luz con algún nivel de oscuridad. Eso, según Giorgio Agamben, lo convierte en un hombre contemporáneo.

Eres mi universo entero. Eres

ISSN: 2718-8310



Fuente fotografía propia. Rio Grande, Lozano, provincia de Jujuy Argentina

El Mundo

¿Qué es el mal? le pregunté a Paul Ricoeur, quien tuvo la mala idea de morir en el mismo año en que yo intentaba seguir su lectura, su vida, sus preocupaciones. Él contestó después de 125 páginas: "El mal es el mundo". ¿El mundo? volví a preguntar. Ya nadie respondía. Arendt lo había hecho hace ya mucho tiempo y yo no le había escuchado, tal vez me quedé dormida en esas páginas, cuando hablaba con detalle y minuciosidad sobre la banalidad del mal, presentando como prueba fehaciente a Eichmann.

Para mí, el mundo había sido la construcción de los hombres, diferenciada del mundo natural, su obra maestra: tierra conquistada, mensurada, delimitada. Ciudad que demarcaba el punto en el que los dioses podían descender para hacer alianzas, para brindar la providencia; el lugar para el templo, para el mármol convertido en rostro espantado o en belleza venusina.

El mundo era la aldea, el puente, la plaza, el camino que conduce a la ermita. El cercado de piedra que delimita la siembra al final de la llanura.

ISSN: 2718-8310

El mundo era el aula, el dormitorio, la cocina, el lugar íntimo para el encuentro y los besos.

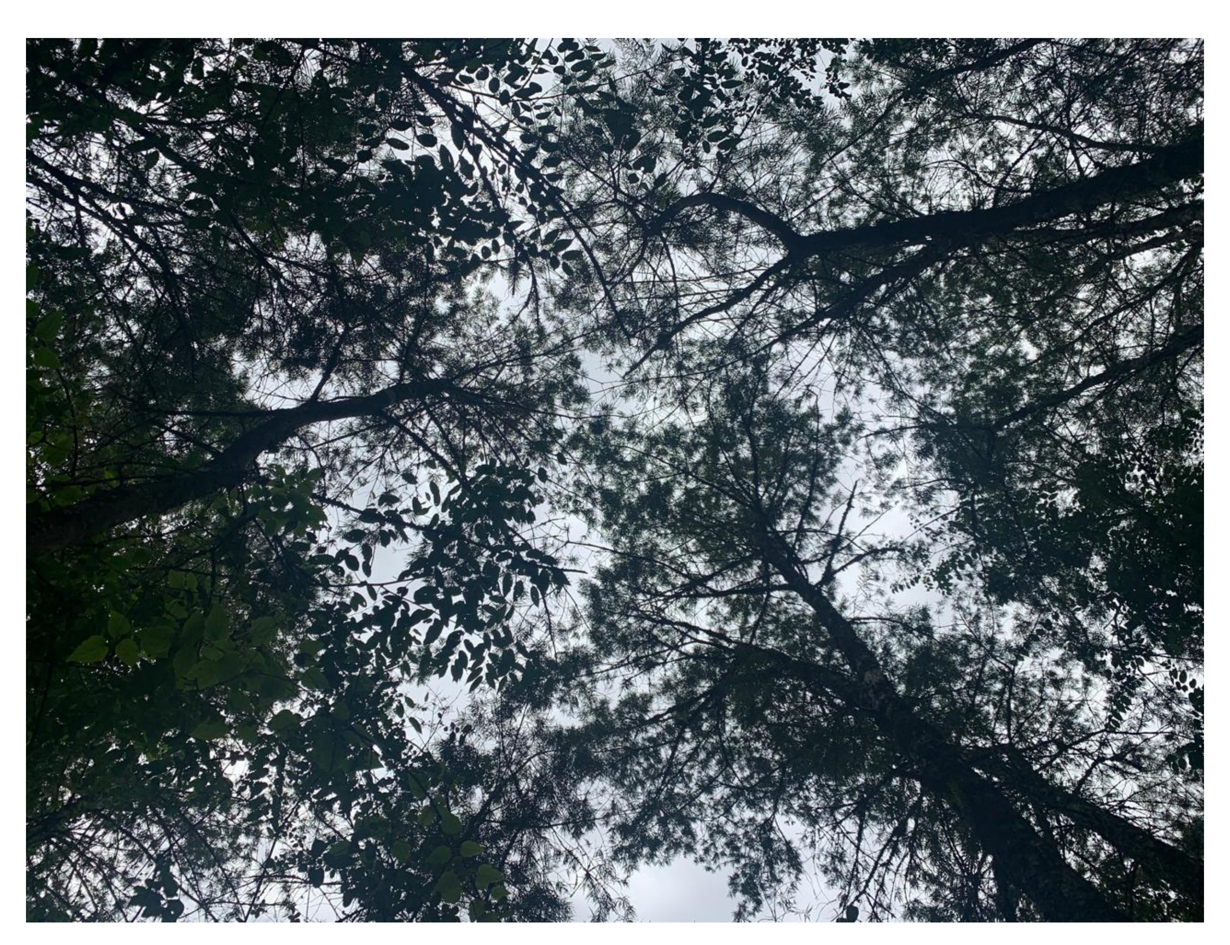
El mundo era el campo de batalla, la celda, el orfelinato, el patio de tortura, la sala de hospital.

El mundo era el lugar para las lágrimas, el reino del encomendero, el palenque, el cementerio, la cámara de gases.

El mal es el mundo, sí, ya lo comprendo. La banalidad, la glorificación del ego, en constante estado de transformación, de elongación, de retorcimiento.

Por lo tanto, el mundo se esculpe a sí mismo, pero no por sí mismo; lo esculpe el mal.

Eres mi mundo, mi mundo entero



Fuente fotografía propia. Lozano, provincia de Jujuy Argentina

La casa

¿Cuál casa? ¿La de aquí o la de allá?
¿La que apareció un día pintada en una servilleta, la que dibujé en una perspectiva interior? ¿La de nuestro bosque que aún no existe?
La casa de mi madre que yo diseñé y ayudé a construir, la que se llena de flores cuando llueve tanto como ahora.

La casa de los de al lado que no la habitan sino los fines de semana y que tiene luces intermitentes toda la noche. Luces que se encienden y se apagan por orden de una computadora, que define todo lo que debe ocurrir en esa casa, a qué hora debe estar encendida la chimenea, a qué hora se debe preparar el café, a qué hora se calienta y a qué hora se enfría aunque no lo beba nadie, aunque no le haga falta a nadie. Casas inteligentes, les llaman a esas.

No, mejor la otra casa, la del otro lado, que tiene una pared reparada con una lata y un techo que gotea hacia afuera y hacia adentro. La que no tiene ventanas en dos de sus fachadas aunque no tiene construcciones aledañas. Quizá porque esperaba la llegada de algún vecino que se apoyara sobre un costado, que ayudara a construir la calle de enfrente y se solidarizara con la reparación de la tubería para la alcantarilla. Quizá por miedo a ver lo que hay al lado, tanto verde que obnubila la mirada, tanto azul en el cielo, tanto aire, tanto pájaro. Quizá para mantener lo poco de intimidad que aún nos queda, a los de las casas grandes y las pequeñas, las que salen en Pinterest, las de los barrios de invasión, las que me gustan y las mansiones de las cholitas en Perú.

Las casas vistas a la escala de Google también se elongan y se contraen, se esculpen a sí mismas, las esculpen sus cuidadosas dueñas que las limpian todos los días con escobas y traperos. Las configuran con su descuido sus habitantes que manchan y ensucian, que rompen y que tiran. Las envuelven los insectos con sedas de araña, huevos de ácaro y cagadas de mosca. Las delinea el agua que rueda por los techos y escurre por las ventanas. Las congela la escarcha y el granizo, las derrite el sol y las colorea con todos los matices.

ISSN: 2718-8310

Mi casa está donde estás tú, los mismos clavos, el mismo ataúd[1].



Fuente fotografía propia. Paramo de Guerrero, Departamento de Cundinamarca, Colombia

El cuerpo

Al que ahora le llaman el primer territorio. Por tanto territorio arado, sembrado, cosechado, estercolado, fumigado, agrietado... tantas veces agrietado.

En ese territorio, ¿quién es el dueño de mi placer? ¿La dueña de mi placer? ¿Acaso podría llegar a ser yo misma? ¿Cómo? Si ese placer siempre ha tenido un dueño, uno u otro, pero nunca una dueña.

Nadie quiere ser dueño de su dolor. El dolor sí es mío. Me lo he ganado a pulso, con culpa, con intención, con descuido. El dolor que arrastro y que me arrastra es mi más grande posesión. Una de la que es difícil librarse, una que se habita con dificultad pero inevitablemente; una vez

[1] De una canción de Marea banda de Rock Española.

que se adquiere y se encariña uno con ella, dejarla se vuelve cada vez más difícil. Solo puede uno transformarla, quizá en alguna forma de expiación por puro amor al mundo, pero para eso es necesario llegar a un nivel de compenetración con el dolor que solo alcanzan los iluminados.

Y la luz es algo que difícilmente soporta el cuerpo, que es como un vampiro que prefiere la noche para mostrar sus garras, sus formas, sus texturas, sus suavidades, sus hendiduras, sus voluptuosidades, hasta ahí.

¿El cuerpo, pues, se esculpe a sí mismo? No, lo esculpe la sociedad que lo reformatea cada tanto con estereotipos de belleza, los que menciona Umberto Eco y los que ha olvidado porque quedaron dibujados en los cuadernos de primaria y tenían proporciones magníficas, que engrandecían solo aquellas partes con algún significado.

No, el cuerpo lo esculpe el gimnasio. Bueno, no me lo creo ni yo, que cada vez que he pasado por alguno veo en esos espejos un cuerpo que no es mío, que difícilmente alcanzaría los músculos y las medidas que la salubridad contemporánea exige.

Al cuerpo, a mi cuerpo, lo ha esculpido el tiempo, los tiempos de... el viento, las caricias, los mordiscos, las alergias, el pan de cada día, la mirada de los otros, los golpes que han dejado morados y la mordedura de tres perros.

Mi cuerpo es tu territorio, bueno, después de ser el mío claro.

ISSN: 2718-8310



Clara Patricia Triana Morales

Arquitecta, Docente, Investigadora, con Maestría en Historia y Teoría del arte y la Arquitectura y estudios en Educación Artística de La Universidad Nacional de Colombia. Actual Directora del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy de Facatativá Colombia y Profesora Invitada de larga trayectoria en la Maestría de Educación Artística de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

IMAGENES DE LATINOAMÉRICA


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

ENSAIO VISUAL COLETIVO
DERIVAS DO SENTIRPENSAR SALVADOR[1]

COLLECTIVE VISUAL ESSAY
DRIFTS OF FEELINGTHINKING SALVADOR

ENSAYO VISUAL COLECTIVO
DERIVAS DEL SENTIMIENTOPENSAR SALVADOR

Bernardo Morais
Bruna Mazzotti
Daniela Marques
Denise Jácomo
Lívia Chagas
Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues

As imagens apresentadas neste ensaio visual coletivo foram originadas ao longo das derivas do sentirpensar Salvador, capital do Estado da Bahia, Brasil. Entre os dias 17 e 24 de maio de 2024, Bernardo, Bruna, Daniela, Denise, Lívia e Manoela viveram a cidade com todos os seus sentidos: paladar, tato, olfato, visão, audição e também sonho, desejo, devaneio, espiritualidade, ancestralidade. Ao participar do X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, sediado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o tema Insubordinações da Pesquisa (Auto)Biográfica: Democracia, Narrativas e Outros Modos de Vida, este grupo de artistas selecionou - especialmente para este ensaio - as imagens que reverberaram de forma mais pulsante nas experiências cotidianas vividas nesta cidade, Salvador, que nos convoca a todo momento a ouvir as histórias das ruas e calçadas para aprender sempre, e todo dia, a questionar narrativas hegemônicas.

O Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA) é um grupo de pesquisa da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e visa investigar poéticas artísticas e processos de criação a partir do entrecruzamento do campo das Artes com os Estudos Auto/Biográficos. Website: www.nupaa.org. Instagram: @nupaa_favufg

---

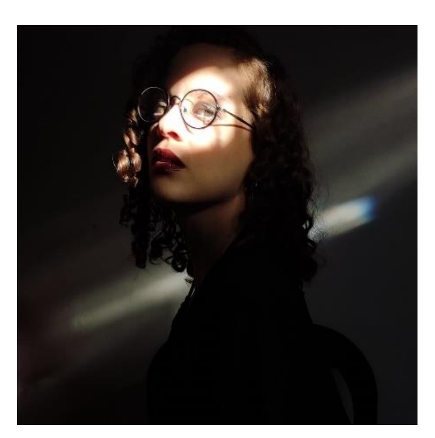
[1] PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL LINHA DE PESQUISA: POÉTICAS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO FACULDADE DE ARTES VISUAIS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

MINIBIOS E TÍTULOS DAS IMAGENS



Bernardo Morais, 1989, Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. Reside e trabalha em Aparecida de Goiânia desde 2015. Artista-pesquisador multimídia, mestrando do Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV/FAV/UFG) e integrante do Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA/UFG/CNPq). Se interessa por geopoéticas, narrativas autobiográficas, poéticas sertanejas e contravisualidades. E-mail: fotomoraisbernardo@gmail.com Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8818561345269103

Imagem 1 - Bernardo Morais, sem título. 2024. Fotografia Digital. Dimensões variadas.
Imagem 2 - Bernardo Morais, sem título. 2024. Fotografia Digital. Dimensões variadas.



Bruna Mazzotti, 1995, Rio de Janeiro, Brasil. Vive e trabalha em Goiânia. Professora e artista da performance. Doutoranda em Arte e Cultura Visual, Linha Poéticas Artísticas e Processos de Criação, Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (PPGACV/FAV/UFG), com bolsa CAPES. Possui Mestrado

em Artes Visuais (PPGAV/EBA/UFRJ) e é licenciada em Artes Visuais (UFAM). Atua na área de Poéticas Visuais com ênfase em: performance arte, instalação, intervenção, escrita aliada ao Tarô e práticas colaborativas/participativas para expandir lugares de enunciação. Vinculada ao Comitê de Poéticas Artísticas da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (CPA/ANPAP). Integrante do Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA/FAV/UFG/CNPq). E-mail: bruna_mq@live.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1733193693488731

Imagem 1 - Bruna Mazzotti. Maria Navalha. Desenho (detalhe). 2024. 9x13 cm
Imagem 2 - Bruna Mazzotti. Acarajé da Mary. Fotografia. 1440 x 1440 pixels.



Daniela Marques, 1993, Goiânia, Goiás, Brasil. Reside e trabalha em Goiânia. Artista-pesquisadora multimídia, graduada em Comunicação Social, com mestrado em Arte e Cultura Visual (PPGACV/FAV/UFG) e doutorado em andamento no mesmo programa, na linha Poéticas Artísticas e Processos de Criação. É integrante do Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA/UFG/CNPq). Se interessa por gênero e sexualidade. E-mail: daniela.marques@discente.ufg.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7839897423479666

Imagem 1 - Daniela Marques. Graça. Fotografia. 2024. Dimensões variadas.
Imagem 2 - Daniela Marques. Graça II. Fotografia. 2024. Dimensões variadas.


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Denise Jácomo, 1973, Goiânia, Goiás, Brasil. Reside e trabalha em Goiânia. Artista visual-pesquisadora multimídia, graduada em Comunicação Visual, com especialização em Comunicação e Marketing, mestranda do Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV/FAV/UFG). Trabalha no Museu de Arte de Goiânia (MAG) como fotógrafa, designer gráfica, curadora, produtora cultural e desenvolve expografias. Se interessa por narrativas autobiográficas e coletivas, memórias, patrimônio material e imaterial e atualmente desenvolve fotografias objeto em suas pesquisas. Participou de exposições coletivas e individuais, foi selecionada para o 3º Prêmio Celg de Artes Plásticas - 2005, e para o 4º Salão Nacional de Arte de Goiás - 2004. E-mail: jacomo@discente.ufg.br. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/5846777884017965

Imagem 1 - Denise Jácomo, sem título. 2024. Fotografia Digital. Dimensões variadas.
Imagem 2 - Denise Jácomo, sem título. 2024. Fotografia Digital. Dimensões variadas.

ISSN: 2718-8310



Lívia Chagas, 1998, Vila Rica, Mato Grosso, Brasil. Bacharel em Artes Visuais pela FAV/UFG e mestranda no PPGACV/FAV/UFG, na linha de pesquisa Poéticas Artísticas e Processos de Criação com bolsa concedida pela CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA/UFG/CNPq). Vive e trabalha em Goiânia/GO. Sua pesquisa consiste na investigação da intimidade e da autorrepresentação, tendo como ponto de partida o próprio corpo e as relações que ele estabelece com o espaço ao seu redor por meio de desenhos, pinturas e objetos. E-mail: liviadapaz@discente.ufg.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7034484331137592

Imagem 1 - Lívia Chagas, sem título. 2024. Fotografia Digital. Dimensões variadas.
Imagem 2 - Lívia Chagas, sem título. 2024. Fotografia Digital. Dimensões variadas.

ISSN: 2718-8310



Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues, 1976, Curitiba, Paraná, Brasil. Vive e trabalha em Goiânia, Goiás. Professora da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde leciona e orienta pesquisas artísticas no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) e no curso de graduação Artes Visuais Bacharelado. Líder fundadora do Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas - NuPAA/UFG/CNPq, coordenadora da linha de pesquisa Materialidades e Imaterialidades Auto/Biográficas nas Poéticas Artísticas e Processos de Criação, onde aprofunda investigações artísticas sobre Autobiogeografia e Pesquisa Autobiográfica em Arte. E-mail: manoelaafonso@ufg.br Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7111235725963338

Imagem 1 - Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues. DERIVABAHIA 1. Fotografia. 2024. Dimensões variadas.
Imagem 2 - Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues. DERIVABAHIA 2. Fotografia. 2024. Dimensões variadas.


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



MINGA MURALISTA MAEDAR

Pintar juntos ante la crisis.

El pasado 21 de marzo la Universidad Nacional de Colombia se topó de frente con una situación concreta, como un muro, que se alzaba frente a los casi 60.000 sujetos que la componen. Se trataba de la designación de la nueva rectoría de la institución para el periodo 2024- 2027; pese a que el profesor Leopoldo Múnera fue el vencedor contundente en la consulta a la comunidad académica realizada el 12 de marzo del presente año, llegando a obtener él solo más de los votos que sumaban todos los otros candidatos juntos, y a pesar de que en días anteriores el presidente de la nación se había comprometido a respaldar el resultado de dicho acto de participación de la comunidad, el Consejo Superior Universitario determinó al final de la tarde y después de 9 horas de deliberación, que el rector designado sería el profesor José Ismael Peña, quien cuenta con una amplia carrera administrativa en la Universidad desempeñada ante rectorías muy adheridas a gobiernos nacionales anteriores cuyo interés fundamental no ha sido precisamente la defensa de la educación pública.

Como un muro, así se sintió esta noticia aquél 21 de marzo, un muro que invisibiliza, separa, encierra, resguarda, oculta y fragmenta la natural integración que debe haber entre los cuerpos colegiados y la comunidad en general de la institución de educación superior más grande del Colombia (la única universidad pública de carácter nacional en el país); lo que debía ser un cristal transparente en el que las partes de lado y lado se comunican activamente, en el que cada quien está al tanto de las auténticas agendas que se tramitan en cada estamento, fue polarizado, velado y sellado por un procedimiento oscuro, afincado en la confusión, en la falta de claridad; ya que a José Ismael Peña lo designaron mediante voto secreto y ponderado, un mecanismo pocas veces utilizado y que no resulta legítimo para la legislación institucional.

Como comunidad de la Maestría en Educación Artística de la UNal, nos quedamos al otro lado del muro, consternados y respirando incertidumbre, asombrados ante tal nivel de acaparamiento de la institucionalidad por parte de intereses minoritarios que la han sometido los últimos 20 años. Esta situación nos condujo a familiarizarnos con las dinámicas de las universidades públicas colombianas, con la imbricada relación entre estudiar y cuidar el derecho a estar allí,

por el camino propio y por el de los que vienen. La situación con la rectoría era la punta de la lanza de la privatización que viene agobiando paulatinamente a la universidad; aunque la rectoría fue un gran muro, esta situación nos dejó ver que no es el único, y que en realidad estamos en una especie de laberinto, la universidad sitiada por muros que separan las decisiones fundamentales del ojo público.

Entre las varias angustias que surgieron en ese laberinto, hubo una en especial que capturó nuestra atención: el "acuerdo" de reforma a los posgrados, gestionado por la administración saliente, el cual, grosso modo, prioriza aspectos comerciales, como la rentabilidad, la efectividad y la "calidad" de los prodúctos, por encima de criterios epistémicos y pedagógicos. La implementación de dicho acuerdo (que no ha sido discutido con ningún estudiante activo de la maestría, pese a que el estatuto estudiantil contempla que así debería ser), atenta de manera directa en contra de 21 años de trabajo basados en la discusión crítica, en la constante reflexión y, sobre todo, en la creación como eje de la investigación.

Al reunirnos como maestría en el espacio asambleario, emergieron imágenes y figuras que nos acercaron a comprender los acontecimientos; la reforma a los posgrados se dibujó como un monocultivo, una organización homogénea que se expande arrasando con la diversidad de las expresiones de la vida que encuentra a su paso, todo con el fin de lucrar. Entonces, ante la figura del monocultivo, ¿Qué vendría a ser nuestra maestría?

Avanzando hacia las posibles acciones en el contexto, hubo consenso en cuanto a integrarnos al paro iniciado por los estudiantes de pregrado, tomamos los espacios y tiempos de nuestras clases para elaborar las reflexiones y discusiones necesarias, el escenario de taller, coordinado por el maestro Moisés Londoño, fue el cómplice perfecto para volcar hacia la creación nuestras inquietudes y hallazgos, así llegamos a la propuesta de realizar un mural colectivo en el que trabajáramos esa pregunta "¿Qué es aquello que caracteriza la singularidad de este programa?". Para los muros los murales. Ante lo que divide y oculta nos posicionamos desde la creación conjunta; enunciamos el mural colectivo como escenario de convivencia, de juntanza, de debate. A continuación, narraremos apartes metodológicos del proceso, los cuales dejan ver el sentido de una acción que, con sus retos y requiebros, es una evidencia de seres que confluyen. Como acto investigativo, el proceso del mural estuvo transitado por preguntas de diferente orden; primero debimos solucionar el asunto de los medios, así que Juan Bohorquez, estudiante de la Maestría, nos aportó la idea de trabajar en un soporte móvil, el cual también gestionó, un banner de publicidad reciclado de 11 por 3,4 metros, que se ajusta a la necesidad de comunicar hacia el exterior de la universidad la problemática presente, y nos permite contar con la posibilidad de instalar la pieza en diferentes espacios.

En cuanto avanzamos nos fuimos percatando de la necesidad de otras formas de organización que soportaran el proceso, un comité financiero que gestionara la consecución de los recursos, un grupo encargado del registro juicioso del proceso, en fotografía, video y escritura, y un comité de cuidado que accionara ante lo que emergiera procurando el bienestar del grupo y sus sujetos.

El proceso de desarrollo de la imagen inicia con Diego Javier Walteros, Adrián Felipe Pera, Diana Acosta y Victoria París (niña de 11 años hija de una de las maestrantes), quienes dialogaron sobre las formas visuales que podrían dar viabilidad al trabajo de la pregunta nodal. Hablamos de telares, manos, árboles, huertas, monstruos, seres, hilos, y estas figuras se tornaron en ligeros bocetos que posteriormente compartimos con el resto de la asamblea.
En un segundo encuentro, el grupo en general se dispuso a debatir las ideas expuestas, como artistas educadores nos condujo una prioridad, que todos, todas y todes pudiéramos ser parte activa del proceso, no solo poniendo la mano para pintar, sino, fundamentalmente en las ideas que allí cobraran vida, en la autoría, en la creación.

Analizando con cuidado y desde un espíritu de acogida a todas las perspectivas que hasta este momento se habían visibilizado en los talleres previos, recogimos las inquietudes, temores y reservas respecto a la dinámica que se planteó para el ejercicio; las dudas se afincaban en el hecho de pintar todos juntos, había cierta incredulidad ente el resultado estético que surgiera de muchas manos con diferente grado de interacción con las artes visuales, es decir, pintar con "gente que no sabe pintar", una amalgama heterogénea de saberes, capacidades y sentidos, eso nos enfrentaba al reto de soltar la expectativa de un resultado "perfecto" para determinados cánones, nos consolidó la certeza de que, aunque no todo el mundo sepa pintar, todo sujeto tiene información visual que es importante, interesante y nutritiva, y que, en el caso de nuestra pregunta, todos los aportes visuales nos acercan y completan.

Empezamos entonces a IMAGINAR las posibilidades que hasta ahora habíamos abordado y sus prácticas, pensando desde el ángulo pedagógico en la incidencia de los diferentes sujetos dentro de la acción. Diana Acosta propone una solución visual que abraza tres verbos recurrentes, que aparecen en la cotidianidad de la maestría y que han sido el pilar de las diferentes posibilidades que hasta ahora han surgido: TEJER, CULTIVAR Y COBIJAR, acciones simultáneas, simbólicas y fácticas que, tanto en el terreno filosófico como en lo que se vive, palpitan con fuerza en la MAEDAR. Además, estos verbos guardan directa relación con la problemática de sentido y posibilidades de transformación que exige la universidad: desde resistir a la reforma unificadora de los postgrados, hasta la idea de una posible constituyente para reformular la universidad. Pues se relacionan con las funciones principales que consideramos tiene actualmente la misma desde perspectivas amplias:

"Tejer" está muy vinculado a las formas en que la universidad pone en relación y permite la comunicación entre conocimientos y saberes muy diversos. En este sentido la investigación, dentro y fuera de las artes tiene que ver con este tejer el conocimiento en formatos y formas particulares, estableciendo conexiones, abstracciones e ideas que como un tejido configuran toda investigación y saber acumulado posible.

"Cultivar", puede estar muy relacionado a la misionalidad de sembrar y transformar en otros, dejar unas preguntas o experiencias de creación e indagación como un horizonte de los estudiantes y egresados de la maestría como artistas, docentes y/o profesores. Lo cual, se relaciona también a la función sustantiva de las clases dentro de la universidad y con ello el carácter formativo o académico que la ocupa. Para llevar a otros rutas metodológicas y herramientas en el marco de la construcción de un país distinto.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Finalmente el "Cobijar" se relaciona con el bienestar y el sentido humano de la universidad misma. En la cual, van confluyendo prácticas y poblaciones muy variadas, encontrando en la universidad ese lugar seguro para ser, pero que también garantiza unos mínimos para poder concentrarse y ocuparse del conocer y experimentar disciplinariamente.

La imagen que se sugirió para representar estos verbos fue enunciada como MANTA-MONTAÑA, el ser abrigado por un tejido que se despliega y que a la vez es un territorio del que emergen diferentes experiencias de vida, destacando el protagonismo de manos tejedoras, manos activas que le dan continuidad a esa manta que abriga y sostiene a seres diversos. Lo que se devela en esa reflexión sin pausa y en ese ejercitarse en el reconocer, es una experiencia, una en cada caso, una que ha transitado por el dolor y por el gozo. Una experiencia que al ser reconocida surge como algo particular de cada quien, pero que se integra en una realidad más grande y que podemos empezar a nombrar en cuanto la identificamos, como realidad de aula, rural, regional, de ciudad, de comunidad, de país, de continente.

Ir dejando que aparezcan las anécdotas, las congojas, las historias, nos ha permitido ir construyendo de a poco un panorama, un campo, una realidad colectiva, en las que nos preguntamos cada vez, por el papel que nos corresponde en la sociedad y la naturaleza de la que formamos parte. El papel del artista profesor en la relación con las situaciones concretas y con los mundos posibles; simbolizar esas comprensiones fue la propuesta dirigida a cada sujeto pintor de murales aventureros.

Esta idea fue bien recibida por el grupo, como una forma muy cercana de expresar los diálogos que hemos tenido hasta el momento. A continuación empezamos a discutir tanto aspectos pragmáticos, como las formas de ejecución, si bien había una parte del grupo enfocada en que se diseñara una imagen acabada y concreta para que las personas experimentadas la plasmaran, mientras los demás "rellenan", se expuso la prioridad de que el documento visual estuviera nutrido de diferentes estéticas, manos autoras e ideas diferentes, el grupo se decantó por esta opción, en lo que llamamos un ejercicio de "sistema de microobras".

Para la ejecución se acordó trazar con la ayuda de un proyector los elementos más figurativos de la pieza, y dejar la mayoría del espacio disponible para las composiciones particulares de los miembros de la maestría, las cuales responderían a la pregunta orientadora de este ejercicio ¿Qué es aquello que caracteriza la singularidad de este programa? mediante símbolos que representen la experiencia particular de cada quien en este proceso académico, pero también de vida.

Nos reunimos a pintar el sábado 13 de abril, en el trayecto algunos elementos del boceto se modificaron, más no su sentido. Adrián, Nicolás y el profesor Moisés Londoño prepararon el lienzo trabajando con el proyector en las fuentes, las manos tejedoras y los retratos. Después el grupo rompería el blanco con cierta prevención, empezamos por pintar el cielo juntos, para poder buscar entre las nubes la confianza requerida para pintar todo lo demás, allí, en la mancha, nos encontramos como iguales.

ISSN: 2718-8310

Una parte muy bonita del ejercicio fue cuando invitamos a miembros de la maestría a posar para tener los referentes de los seres cobijados del mural, Anina Londoño, de tres años, Gabriel Morales de 9, el maestro Federico Demmer, Heidy, Alejandra Ramírez, Mateo Forero y Alexander Quintero, ofrecieron sus rostros y también sus canciones para representar a esas subjetividades que acuden al cobijo de las artes para restaurarse, para conectar. Fueron retratados por Mario Sáenz artista maestrante, quien cuidó sus facciones con las tonalidades de las montañas lejanas, con el uso del color y sus pinceladas sueltas marcó una pauta visual que seguimos como un tempo en el resto de la composición.

Laura Cristina Gómez, artista plástica y estudiante, estuvo durante todo el proceso, las cerca de 22 horas discontinuas de trabajo conjunto, entregada a las montañas, la vimos centrada, paseando entre verdes, azules y ocres para recrear con dedicación la profundidad de nuestro paisaje, su naturalidad al pintar fue a la vez una clave pedagógica para que quienes no están habituados a esta actividad, se aproximaran.

Así es como aparece Sonia Bejarano, es maestrante y profesora de literatura en primaria, en todo lo relacionado a su expresión visual a lo largo de la maestría ha manifestado sentirse insegura, por eso es tan significativo que fuera la primera de todo el grupo en lanzarse a representar su símbolo, ella nos comparte respecto a su proceso que:

> "Aislarse imaginando que el mundo es un paisaje en el que podemos perdernos, parecería una broma, pero cuando empiezo a sumergirme en un lienzo en blanco que empieza a contar una historia me fortalezco y florece en mí nuevamente el sueño del trabajo colectivo, del anhelo de la unión de ideales comunes. Entonces, cada espacio que antes era blanco va llenándose de colores, de formas, va tomando vida y va llenándose de mensajes que quieren ser tejidos por otros que a su vez quieren ser cultivados y cobijados. El perrito de orejas rosadas, el árbol, las flores, la fuente de agua son símbolos de fidelidad y bondad que hablan de la inocencia y sueños de personas que creen y sueñan en la posibilidad de un mundo menos injusto y más digno."

Siguiendo a Sonia fueron apareciendo criaturas diferentes que evocan en su colorido silencio las experiencias de quienes vivimos la maestría en educación artística, aves, escarabajos, un árbol palpitante, un colibrí desnudo que está aprendiendo a abrazarse, un venado alborada, una zarigüeya valiente, un gato despistado, entre otros; en el trayecto también se unieron niños y niñas, e incluso adultos de otros espacios atraídos por el momento, quienes también hicieron sus aportes pintados. Mientras pintamos disfrutamos de una jam session por parte de los músicos Mateo Ibagón, Alexander Quintero y el maestro Federico Demmer. Todo esto se dio en el marco de la "Plaza Ché", corazón del campus universitario de manera pública y ante la mirada y la posibilidad de interacción de quines habitan y transitan el lugar.

En la segunda gran jornada de pintura se integraron las egresadas de la maestría Laura Borda y Nayibe Paez, quienes aportaron al mural una chacana muy colorida, la cual expresa su perspectiva epistémica, su raíz e historias de vida. En esa misma jornada aconteció un momento

muy importante de este ejercicio colectivo, la olla comunitaria, Damaris Pulido, William Caicedo, Daniela López, Angélica Pulga, Johanna Guerrero y Valeria Bravo, prepararon un exquisito sancocho con el que nos dieron las fuerzas necesarias para pintar hasta las dos de la mañana, fue un gesto de cuidado que trajo al grupo la dinámica por excelencia de la vida comunitaria en cualquier parte de Colombia, el cocinar en juntanza, reunir el mercado, dar los aportes, traer la leña, prender el fuego, son rituales que enaltecen el poder de actuar en grupo, sentarnos a comer y hablar despreocupados riendo, son las formas de convertir la adversidad en oportunidades de aprendizaje, de conocernos en otros planos y de fortalecer el sentido de sinergia.

Ese día también pintaron a nuestro lado los maestros William Vásquez y Mary Isbel Rodríguez, con texturas acuáticas y una mariposa se hicieron presentes, dándonos ejemplo y mostrándonos con acciones que el trabajo por la educación pública en Colombia no se queda en la cátedra, en las aulas, sino que se decanta en cada oportunidad de manifestarse ante la injusticia, de ingeniar formas creativas de propiciar soluciones; es uno de los aspectos que más se destaca de esta experiencia.

Cómo una alternativa de movilización en el marco de un paro universitario encarnó en sí misma un escenario de conocimiento, de diálogo de saberes, fue una práctica espontánea de aquello de lo que hablamos en los seminarios, de la teoría que abordamos. En este y en los otros talleres que desarrollamos en esta coyuntura pudimos ejercer elementos de la investigación-creación y cada quien, aportando con generosidad desde su ser lo que sabe y lo que siente, hizo una muestra natural de lo que le constituye como profesor de artes. En esa medida abrazamos con gratitud la compañía cuidadosa de la maestra Olga Cruz, las letras sentidas de la maestra Clara Patricia Triana, El girasol de Marybel Morales y su hijo Gabriel, así como las nubes que pintó Ángel Urrego.

La primera vez que se habló de la elaboración del mural fue en medio del “Encuentro nacional de redes y colectivas que investigan en artes, educación y culturas” organizado por el colectivo “Entrelasartes”. Allí fue muy significativo el comentario de la Invitada Silvia Rivera Cusicanqui, quien nos visitaba desde Bolivia e hizo aportes esperanzadores al proceso de resistencia y resignificación.

El muralismo colectivo condensa la fuerza del aprendizaje comunitario, cada vez que nos desprendemos de las estructuras y jerarquías de los espacios educativos convencionales y nos ofrecemos a los demás con apertura, suceden hechos pedagógicos que se escapan del control de la calificación, de la institucionalidad. Fue precioso vernos compartir los trucos y hallazgos pictóricos y que eso nos permitiera acercarnos a lo que para cada sujeto del grupo significa pertenecer a él, dimensionar a través de los símbolos la trascendencia que esta historia tiene para cada uno de nosotros; allí radica la riqueza singular de nuestra maestría, en subjetividades complejas, sensibles que se cuestionan en diferentes dimensiones y tonos. La educación artística no sólo como profesión, como asunto laboral, sino como práctica de vida, seres humanos con un compromiso en común: transformar y ser transformados por las artes, lo cual vibra con intensidad en notas políticas.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Esa es nuestra respuesta pintada ante la pretensión de hacer monocultivos de posgrados. La Universidad es inmensa en todos los sentidos, es un cosmos de experiencias, y nosotros en la Maedar somos un pequeño ecosistema de vidas unidas con los hilos de la pedagogía de las artes, nos aglutinan las preguntas y las diversas formas de crear para resolverlas.





ISSN: 2718-8310



Montaje del mural itinerante en el edificio del Auditorio León de Greiff, Universidad Nacional de Colombia.
Autoría del texto y las Fotografías: grupo de la Minga Muralista conformada por estudiantes y profesores del la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.